

Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana

Diagnostic indicators for study of educational inclusion-exclusion's process in Cuban school

Patricia Batista Sardain^{1*}

¹Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

*Autor para correspondencia: patricia.batista@psico.uh.cu

Resumen

La escuela es una institución reconocida por su relevancia social. Impone el replanteo de acciones científicas, institucionales y docentes para contribuir a la formación de ciudadanos más conscientes y consecuentes con el respeto a la diversidad. Abordarla desde la perspectiva del proceso de inclusión-exclusión educativa posibilita la transformación colocando en el centro el impacto de la subjetividad social/grupal en la reproducción de la discriminación y los prejuicios; así como la responsabilidad institucional en la legitimación de dinámicas excluyentes. A partir de una metodología mixta, se ofrecen un grupo de indicadores que facilitan la caracterización de dicho proceso a partir del análisis en escuelas cubanas de nivel medio y medio superior. La actividad grupal en la escuela regulada por las estrategias institucionales, el papel de los/las maestros/as en como ocurren los procesos de inclusión-exclusión y su expresión en la organización grupal, son algunos de los principales resultados del análisis.

Palabras claves: escuela, educación inclusiva, exclusión educativa, grupo escolar, escuela cubana.

Abstrac

The school is an institution recognized for its social relevance. It imposes the rethinking of scientific, institutional and teaching actions to contribute to the formation of more

conscientious and consistent citizens with respect for diversity. Addressing it from the perspective of the process of educational inclusion-exclusion makes possible the transformation placing in the center the impact of social / group subjectivity in the reproduction of discrimination and prejudices; as well as the institutional responsibility in the legitimation of excluding dynamics. Based on a mixed methodology, a group of indicators are offered that facilitate the characterization of this process based on analysis in Cuban schools of medium and high school levels. The group activity in the school regulated by the institutional strategies, the role of the teachers in how the processes of inclusion-exclusion occur and their expression in the group organization, are some of the main results of the analysis.

Keywords: school, inclusive education, educational exclusion, school group, Cuban school.

Recibido: 12/3/2019

Aceptado: 19/05/2019

Introducción

Las transformaciones económicas y políticas que tienen lugar en todo el mundo imponen nuevos retos al mantenimiento de un modelo social sustentado en principios de equidad, justicia e inclusión. El impacto de los cambios se debate en diferentes escenarios, pero de manera especial se coloca en la escuela parte de la responsabilidad por el logro de una mejor sociedad.

Esta institución deviene protagonista, pues entre sus funciones reconocidas está la de cambiar la reproducción y perpetuación de diferentes procesos sociales como las desigualdades, la discriminación, la exclusión y la violencia. Ofrece posibilidades de transformación si el proceso docente-educativo es orientado hacia la formación de mejores ciudadanos y ciudadanas.

La escuela, y en particular el grupo escolar es «el lugar de mediación donde se da la relación entre la estructura social y la estructura individual, es un lugar de génesis y transformación de los sujetos y es un lugar de diagnóstico y operativo por excelencia»

(Cucco, 1999, p. 10). Su estudio a partir de las herramientas que brinda la psicología es esencial para apoyar la formación integral de los estudiantes.

Las instituciones escolares han ampliado progresivamente el alcance de sus objetivos declarados; el más reconocido se centra en su dimensión formativa, a la que la ciencia le ha dedicado buena parte de su producción. Sin embargo, la propia historia de los sistemas educativos ha mostrado cómo paralelamente ocurren procesos de socialización de vital importancia y que se están incorporando en los objetivos escolares. Dicha interacción afecta y es influida por todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la responsabilidad de la escuela se ha complejizado notablemente.

Así, el reconocimiento de una creciente heterogeneidad social ha puesto a la diversidad y sus retos para la escuela en el centro del debate. En las aulas confluyen estudiantes, cuyas características los colocan en posiciones desiguales frente al proceso docente educativo. El impacto de prejuicios y estereotipos relacionados con diferencias raciales, de género, orientación sexual, acceso económico, consumo cultural, capacidades físicas e intelectuales, creencias religiosas y posturas políticas, pertenencia a grupos o sectores sociales, etc., devienen en muchos casos prácticas discriminatorias estructuradas desde varios niveles, cuyas consecuencias son visibles tanto en el ejercicio de la actividad de estudio como en la socialización de los estudiantes.

Para explicar los mecanismos que dificultan el aprovechamiento de las ventajas educativas que propicia la diversidad escolar resulta pertinente la mirada a los procesos de inclusión-exclusión educativa. Este es un marco conceptual que comprende las desigualdades desde la subjetividad social/grupal y coloca la mirada sobre la responsabilidad institucional. Sus estrategias de transformación promueven el valor de lo diverso: «se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia [...] como un estímulo para fomentar el aprendizaje de niños y adultos» (Echeita y Ainscow, 2010, p. 4).

La propuesta presentada en el siguiente artículo asume las oportunidades que ofrece esta categoría para trascender la comprensión interindividual de las complejas dinámicas escolares, enriquecida a partir de la integración de diferentes niveles o macrocategorías desde las cuales ha sido abordada en estudios precedentes: la influencia de la institución escolar en el proceso de inclusión-exclusión educativa, la intervención del papel del docente y la estructuración de la clase, así como la organización del grupo escolar.

La mirada a cada uno de estos niveles en escuelas de enseñanza media y media superior en Cuba permitió la definición de algunos indicadores que permiten la caracterización del proceso como recursos teóricos y metodológicos para investigadores y actores educativos. Además, se asume que las propuestas de caracterización e intervención educativa se pueden ver enriquecidas cuando son abordadas desde la perspectiva grupal. En esta propuesta cada uno de los niveles en los que se estructura el proceso de inclusión-exclusión educativa y sus indicadores son explicados a partir de la comprensión de los grupos escolares. Estos facilitan una lectura abarcadora sobre la influencia de factores macroestructurales e individuales que se concretizan en el espacio del aula y supone una alternativa novedosa al abordaje tradicional de esta temática.

El proceso de inclusión-exclusión educativa: premisas teóricas y conceptuales

El concepto «inclusión educativa» apareció en el año 1994 como parte de los presupuestos básicos de la «Declaración de Salamanca». Los primeros debates se enfocaban en la atención a personas con necesidades educativas especiales. Reconocía la responsabilidad de la escuela en el ajuste de sus funciones a las demandas específicas de esta población, garantizando su pleno aprovechamiento del proceso docente y su exitosa inserción en la vida social y laboral.

En la actualidad, el alcance de esta propuesta se ha extendido e incluye sectores que, por su condición racial, étnica, clasista, religiosa, económica, social, de género o aptitudes se encuentran en un contexto de desventaja educativa. Su punto de partida es la importancia de la diversidad para la transformación social e individual, asumiendo el rediseño de los objetivos escolares y educacionales.

La educación inclusiva se corresponde con una propuesta ideológica que defiende la equidad y la justicia como principales objetivos sociales, y donde los sistemas de enseñanza tienen la responsabilidad de contribuir a su construcción. Como categoría teórica está muy ligada conceptualmente a otro término más extendido: el proceso de exclusión social. Este último constituye su principal antecedente en la literatura, y en sus vínculos encontramos la pertinencia de su contextualización a la problemática educativa.

La exclusión social, como categoría teórica, surgió para visibilizar sectores desfavorecidos y reconocer la incapacidad del sistema de sostener garantías sociales para todos; es por eso

que asumió como premisa los retos de la creciente heterogeneidad social y sus atravesamientos económicos, políticos y también psicológicos. Incluye elementos macroestructurales, donde los mecanismos de diferenciación han sido legitimados por políticas e instituciones. Así, «el enfoque de la exclusión social supone una mirada que trasciende lo inmediato, pues incorpora a la acción misma, causas o condicionantes socioeconómicos y políticos, estructurantes de las relaciones sociales» (Morales, 2011, p. 16).

Complejiza la explicación sobre la reproducción de las desigualdades de forma vertical que han sido consecuencias del desarrollo industrial, «implica fracturas en el tejido social, la ruptura básica de ciertas coordenadas básicas de integración, y, en consecuencia, la escisión social en términos dentro/fuera» (Subirats *et al.*, 2005, p. 9). Analiza cómo las prácticas institucionales y las políticas públicas bajo la legitimación de las relaciones sociales condicionan desventajas para señalados sectores (Subirats *et al.*, 2005). La importancia de la mirada psicológica a estas cuestiones radica en la interdependencia constatada entre la responsabilidad política e institucional y la subjetividad social y grupal que media en la efectividad de lo establecido.

Las personas, y en particular los grupos sociales, son los responsables de proponer y hacer efectivo lo legislado. J. F. Morales (2003) asegura que el impacto de las prácticas excluyentes en la estructura social es posible por una construcción subjetiva concretada en «percepciones sociales compartidas» sobre diferentes personas y grupos. Permite el aislamiento psicológico y el establecimiento de «fronteras grupales» que amparan dichas relaciones asimétricas. Por tanto, su riqueza y complejidad también radica en la posibilidad de trascender la perspectiva individual para comprender estos procesos.

Su contextualización en la problemática educativa resalta la importancia de comprender el sistema escolar, teniendo en cuenta el funcionamiento y las prioridades definidas por sus instituciones, así como la influencia de estos factores en diferentes niveles de expresión de la subjetividad. La inclusión-exclusión educativa ha tenido muy en cuenta la dimensión individual en sus estudios, sin embargo, ha resultado más difícil comprender la complejidad de estos procesos y sus múltiples atravesamientos.

Al igual que la exclusión social, la inclusión-exclusión educativa puede ser comprendida como un proceso o conjunto de procesos que ocurren de forma dinámica. Esta noción le aporta su principal potencial transformador, pues no se enfoca en la caracterización de

estados finales sino en elementos que favorecen o no la inclusión y son susceptibles de ser intervenidos. Exclusión e inclusión son «polos de un mismo continuo, dos énfasis de un mismo indicador o dos valores de una misma variable, es decir, se está hablando de grados de cercanía a uno de los dos polos. Nunca se está totalmente integrado a todo y nunca se está totalmente excluido de todo» (Rojas, 2008, p. 77).

Ubicados en una línea consecutiva, ambos puntos del eje están atravesados por variables sociales, personales, económicas, familiares, etc., que explican itinerarios únicos para cada caso. Esta postura supera una visión estática, atrapando mejor la complejidad de su expresión en la escuela. Como «procesos inseparables de la vida cotidiana [...] es necesario tener en cuenta una mirada simultánea a ambos puntos en las investigaciones y propuestas de transformación» (Susinos y Parrilla, 2013, p. 91).

Existen otras características compartidas entre la inclusión-exclusión social y la educativa: multicausalidad, multidimensionalidad, naturaleza relacional y conexión con los mecanismos que garantizan la participación y el disfrute de derechos están entre las más reconocidas.

Estos procesos «no se pueden explicar en función de una sola causa ni desde una única esfera vital, todo lo contrario, se trata de un cúmulo de circunstancias interrelacionadas entre sí» (Hernández, 2008, p. 41). Por eso su comprensión resulta más compleja. Subirats *et al.* (2005) aseguran que «los procesos de inclusión-exclusión serán la resultante de la combinación y acumulación de determinados factores a lo largo de las trayectorias personales y vitales, marcadas, además, por la pertenencia a los colectivos estructuralmente más vulnerables: las mujeres, los niños, los adolescentes, los jóvenes, los ancianos, los miembros de culturas no dominantes» (Subirats *et al.*, 2005, p. 176).

La inclusión-exclusión se expresa en diferentes niveles o grados de complejidad de acuerdo con su alcance o consecuencias. Castell caracteriza tres formas de exclusión: la primera se sustenta en la sustracción completa de una comunidad, por la deportación hacia afuera, ya sea por destierro o por matanza; la segunda consiste en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de esta; y la tercera sucede cuando ciertas poblaciones tienen un estatus especial que les permite coexistir en la comunidad, pero les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales (citado por Echeita, 2012).

También Morales (2003) explica que:

algunas manifestaciones de la exclusión son muy graves, como las violaciones a los derechos humanos básicos y los casos de represión política extrema [...], mientras otras no lo son tanto aparentemente y [...] se detienen antes, en el no reconocimiento del sufrimiento que se causa a otro grupo, lesionando su derecho a recursos básicos o imponiéndoles unas relaciones en que el respeto y la justicia están ausentes (p.1).

Algunas de estas formas son más comunes, aunque difíciles de reconocer y, por lo general, constituyen pasos iniciales para las formas más extremas de expresión. Las más explícitas cuentan con estrategias para su enfrentamiento mucho más reconocidas. Los avances en materia de derechos humanos han potenciado políticas que garantizan las necesidades más básicas o al menos reconocen su importancia. Las más sutiles suelen estar atravesadas por factores subjetivos propios de prácticas legitimadas en las relaciones sociales. En la escuela este debate es complejo, sobre todo en lugares donde aun garantizando la plena inserción de la población a los centros escolares, no ha sido posible eliminar prácticas y dinámicas educativas que reproduzcan la exclusión.

Entender la escuela desde las particularidades del proceso de inclusión-exclusión brinda posibilidades de transformación implícitas en su carácter procesual, relativo y dinámico; cuenta con un marco conceptual pertinente para comprender procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que atraviesa las lógicas institucionales y es capaz de comprender los mecanismos de diferenciación que han sido legitimados por las políticas, trascendiendo una perspectiva individual.

Es el caso de los estudios sobre inclusión educativa, que asumen la apropiación cultural y los procesos educativos como pilares esenciales que garantizan la inclusión en el resto de los espacios sociales. Bajo esa premisa se han desarrollado un grupo de investigaciones sobre el tema que permiten comprender el alcance explicativo y práctico de dichas categorías. Su revisión facilitará la definición de las particularidades de esta investigación, así como la justificación de partir de la dimensión grupal para comprenderlo.

Principales estudios sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa

En los estudios sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa se ha incluido el análisis de tres variables que intervienen en las garantías a una educación de calidad sustentada en el valor de la diversidad: la presencia, el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2003). Estas variables han sido abordadas indistintamente por diversos estudios y teóricos. Cada una de ellas se corresponde con líneas de trabajo investigativo que han servido para que los diferentes países puedan visibilizar esa arista de la inclusión que por las condiciones de su contexto se encuentra más desfavorecida:

1. Las estrategias institucionales que garantizan el acceso, permanencia y aprovechamiento óptimo de las oportunidades educativas.
2. Las características de la organización del proceso docente que favorecen una experiencia educativa inclusiva.
3. Los factores socioemocionales y los procesos grupales que favorecen una experiencia educativa libre de discriminación y sustentada en las bases del respeto y la justicia.

Los estudios más extendidos sobre inclusión educativa, fundamentalmente en Latinoamérica, se han centrado en las problemáticas de acceso y permanencia en la escuela. Factores históricos han dificultado la entrada a las instituciones educativas, tales como los problemas económicos, familiares, sociales o políticos y, por tanto, ha sido pertinente orientar las estrategias institucionales a equilibrar las condiciones de entrada.

Las cifras actuales reconocen el aumento de las posibilidades de escolarización desde la enseñanza preescolar, con 93 % de matriculación en el nivel primario durante el período 2000-2015. Se han constatado como logros la mayor disponibilidad de instituciones educativas en gran parte del mundo, así como estrategias locales de obligatoriedad y gratuidad de la educación (UNESCO, 2015). Por tanto, el impacto de los factores económicos y territoriales como elemento diferenciador en el acceso a la escuela ha disminuido.

El primer paso para poder hablar de educación inclusiva es que las personas tengan posibilidades de acceder a las instituciones. Sin embargo, como consta en los reportes e

investigaciones de diferentes países, estas medidas y estrategias no garantizan la plena inclusión. Con la apertura y gratuidad de las escuelas ha aumentado la diversidad de edades, género, orientación sexual, política, étnica, religiosa, cultural, etc. Malos manejos institucionales y estrategias docentes, que no reconocen las potencialidades de lo diverso, generan prácticas excluyentes sustentadas en prejuicios y estereotipos que favorecen la discriminación.

Existe correspondencia entre los sectores con más dificultades para acceder y permanecer en la escuela y aquellos que son considerados desfavorecidos desde el punto de vista social y económico; por tanto, muchas veces la escuela y sus mecanismos de acceso y permanencia se convierten en legitimadores de las desigualdades sociales preexistentes.

Las dificultades de la escuela para sostener el reto de la diversidad y la carencia de herramientas para trabajarla ha estado acompañada de agrupamientos interescolares con una composición intencionada.

Garantizar la heterogeneidad en las aulas es una responsabilidad educativa de las instituciones escolares; negarse a su cumplimiento, o conferirle causas azarosas y no premeditadas constituyen evidencias de cómo los procesos subjetivos que explican la diferenciación social y las desigualdades se reproducen e influyen también en las decisiones y estrategias institucionales. «Para progresar hacia planteamientos más inclusivos, los lugares son importantes, [...] resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado [...] separando a los estudiantes» (Echeita, 2013, p. 105).

El reto de la inclusión educativa está muy relacionado con la necesaria resignificación del aprendizaje y, por tanto, de las estrategias docentes que la respaldan. En ello intervienen dos factores fundamentales: el currículo escolar y el papel del profesor como principal organizador del proceso docente-educativo.

El currículo vigente y la práctica educativa muestran una atención desmesurada a la transmisión de contenidos académicos que no garantizan la formación integral de los estudiantes como ciudadanos y, por tanto, las estrategias para la inclusión se ven limitadas.

Las investigaciones actuales han detectado un cambio de intención en los diseños curriculares, sin embargo, la práctica educativa no ha logrado ser del todo coherente, y en el espacio del aula el proceso docente sigue siendo academicista y poco centrado en un mejor desenvolvimiento de las relaciones sociales. La contradicción se agudiza en los sistemas

evaluativos los que suelen estar enfocados en la comprobación de un tipo específico de contenidos, generalmente reproductivos y que requieren poca elaboración por parte de los estudiantes. Los indicadores o instrumentos que permitirían caracterizar el desarrollo socioemocional no están suficientemente extendidos. La escuela privilegia entonces aquello que puede demostrar con indicadores de éxito o fracaso.

El proceso docente es organizado y guiado por el profesor; esta es la figura más importante dentro del aula pues tiene en sus manos la materialización de los objetivos institucionales. Algunos autores reconocen que para la educación inclusiva el maestro tiene un papel clave en la innovación del proceso y la participación facilitada a los estudiantes, por tanto, su acción debe apoyarse en dos pilares fundamentales:

1. la promoción de un clima inclusivo donde todos se sientan acogidos y valorados;
2. el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes (Moliner, 2008, p. 40).

Los estudios han confirmado la importancia de la sensibilización del profesorado con los objetivos de la inclusión educativa para que sea posible su implementación y para ello hay déficit de formación que deberían ser superados. Uno de los más reconocidos es la relativa indiferencia de los maestros hacia el funcionamiento del grupo escolar, donde se concretizan prácticas favorecedoras del proceso de inclusión-exclusión. Un mal manejo del grupo, o restarle importancia de cara al cumplimiento de los objetivos educativos deja incompleta la diada formación académica-socialización como principales funciones de la escuela.

Por tanto, la caracterización del proceso de inclusión-exclusión educativa debería comprender la relación entre el diseño de los espacios docentes y el papel de los maestros frente al aula. Ambos desempeñan un papel esencial en la estructuración de la actividad grupal: concretan los modos en que son impartidos los contenidos; legitiman los diferentes roles y estatus de los estudiantes dentro del aula; establecen las pautas de interacción y median en la comunicación de los objetivos institucionales, su conciliación y puesta en práctica.

La tercera línea de estudio que se destaca en relación con la inclusión educativa se sustenta en el reconocimiento de la no discriminación como un derecho humano básico, cuyas bases

están en las relaciones sociales dentro de la escuela. El tipo de relaciones que deben ser potenciadas, así como el papel del grupo en la consolidación de estrategias de inclusión son algunas de las miradas que completan esta perspectiva.

Las condiciones contextuales en las que nacieron los primeros estudios sobre el proceso de inclusión favorecieron su vinculación con la discapacidad, cuestión que aún hoy es privilegiada en las investigaciones. El tratamiento a la educación inclusiva en los discursos oficiales y los estudios sigue muy restringido, mostrándose fronteras poco claras entre inclusión-integración, inclusión educativa-inclusión de personas con discapacidad en los centros escolares regulares.

El concepto «necesidades educativas especiales» pretendía clarificar las demandas de la población estudiantil, sin embargo «si creemos, como es coherente creer, que todos los beneficiarios del sistema de enseñanza tienen necesidades educativas especiales, este análisis amerita ser amplio y contemplativo de la totalidad del sistema» (Narodowski, 2008, p. 20).

La experiencia educativa se complejiza con principios y valores de respeto y justicia social que no se circunscriben a determinados sectores y donde cualquier evidencia de conflictos, tipos de violencia, maltrato y desigualdad son restrictivos de la plena inclusión. Es importante sostener estrategias de convivencia escolar, entendida como la «capacidad de vivir juntos, respetándonos y consensuando las normas que regulan la vida colectiva» (Ibarra, 2005, p. 64). Estos principios resultan esenciales para garantizar la inclusión, sin ellos la diversidad escolar se convertiría en un elemento entorpecedor para el acceso equitativo a los recursos educativos.

Los estudios de Silvia Padrón (2007) en escolares primarios cubanos hacen aportes a esta idea. Esta autora asumió un análisis básicamente individual encontrando que las condiciones de exclusión social asociadas a la pobreza y dificultades para un pleno consumo cultural suponían limitantes para el aprovechamiento docente de los educandos. Sus resultados se extendieron al análisis del grupo, constatando cómo esta situación en determinados niños y niñas los expone a «sentimientos de inferioridad y se sitúan en posiciones de subordinación en las relaciones con los coetáneos ya que no poseen los elementos de distinción, ni las habilidades o competencias que en el grupo son valoradas» (Padrón, 2007, p. 64). La inserción en el grupo escolar estaba atravesada por esas condiciones y en muchos casos se constató el rechazo por parte de los compañeros de aula.

El grupo escolar emerge como espacio que permite reconocer y trabajar en pos de la inclusión. Su valor fundamental está en su lectura integral a la influencia de factores macroestructurales e individuales que se concretizan en el espacio del aula. Además, es particularmente relevante en los niveles de enseñanza media y media superior. Sus estudiantes transitan por la etapa de la adolescencia, momento en el que el grupo de iguales se convierte en el espacio propicio para el desarrollo de la neoformación de la edad: la identidad personal (Domínguez, 2003). Mediante la comparación con los otros se define el autoconocimiento y la aceptación del grupo, lo cual es esencial para satisfacer sus necesidades de independencia y autoafirmación.

Los modos en que el grupo escolar se organiza y funciona, las características de su estructura y los procesos que ocurren en su interno tienen una repercusión directa en el proceso de inclusión-exclusión educativa. Su descripción requiere tener en cuenta los vínculos entre los estudiantes dentro del aula, las razones que explican sus conflictos y modos de agrupamiento, así como las normas que pautan sus relaciones.

Metodología empleada

Los resultados que se presentan en este artículo parten de un conjunto de investigaciones realizadas entre los años 2015 y 2018 en grupos escolares pertenecientes a centros de enseñanza media y media superior en Cuba. El estudio siguió un enfoque mixto de investigación. Fue empleado un diseño concurrente de modelo dominante facilitando la simultaneidad en la recogida y análisis de los resultados. La triangulación garantizó mayor alcance en el análisis, conveniente en un objeto de estudio poco explorado.

Asumió como método dominante la perspectiva cualitativa ante la necesidad de caracterizar el proceso de inclusión-exclusión educativa y contar con pocos antecedentes metodológicos y referentes investigativos en el contexto estudiado. La inserción de la etapa cuantitativa permitió cuantificar parte de la información por la naturaleza de algunas técnicas empleadas y la amplitud de la muestra.

El estudio fue de tipo exploratorio-descriptivo teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio ha sido poco abordado y asume de forma novedosa el uso de algunos métodos y técnicas para su comprensión. Es descriptivo porque pretendía la caracterización de dicho objeto, la definición de sus particularidades y formas de expresión en el contexto seleccionado.

El objetivo general que orientó las investigaciones estuvo relacionado con el establecimiento de indicadores que permitieran caracterizar el proceso de inclusión-exclusión educativa en grupos de enseñanza media y media superior. Dichos indicadores serían sistematizados a partir de la integración de tres niveles: el análisis de estrategias institucionales mediadoras en la estructuración de la actividad grupal, la descripción del espacio de la clase y el papel del docente como estructurantes de dicha actividad y la descripción de particularidades de la organización grupal relacionadas con el proceso de inclusión-exclusión educativa.

Para ello fueron aplicadas técnicas y métodos como: observación natural del espacio docente; entrevista a profesores y directivos; planilla de datos sociodemográficos; sociométrico; grupo focal y cuestionario de metas, normas y características del estudiante.

Para ello, la muestra quedó conformada por un total de 20 grupos, distribuidos por 10 escuelas pertenecientes a 3 tipos de enseñanza y 6 municipios de La Habana. Las técnicas fueron aplicadas a 641 estudiantes y 20 profesores.

Las estrategias institucionales y la estructuración de la actividad grupal

Las características de la actividad que subyace a la existencia y organización de los grupos escolares están determinadas por la institución que la orienta y estructura. Nuestros resultados develan estrategias llevadas a cabo por las escuelas que repercuten en el proceso de inclusión-exclusión. Los indicadores que resultaron más relevantes fueron:

- *La valoración de los directivos y profesores sobre los diferentes grupos.* Tiene en su base la definición de objetivos institucionales orientados al proceso docente-educativo y las expectativas sobre cómo cada grupo debe contribuir a su cumplimiento. Se expresa mediante nominaciones o etiquetas que en la mayoría de los casos supone diferenciaciones.
- *La composición de sus grupos escolares* teniendo en cuenta diferentes variables sociodemográficas. La escuela tiene la función de decidir quiénes son los miembros que integran cada grupo y cuáles son sus características.
- *El territorio que la institución le asigna a cada grupo,* teniendo en cuenta la ubicación de las aulas, así como sus condiciones materiales.

La valoración de los directivos y profesores sobre los diferentes grupos

Maestros y directivos tienden a valorar de modo diferenciado a los grupos que forman parte de la escuela. Esta práctica se concreta en la emisión de nominaciones que enfatizan la conformidad con el desempeño de cada uno. La distinción entre «el grupo bueno» y «el grupo malo» sostiene valoraciones que derivan en expectativas sobre su comportamiento y sugerencias sobre cómo tratarlos.

Estas nominaciones y consecuentes expectativas son conocidas por los miembros del grupo e incorporadas a la construcción de su autoimagen, reforzando el desbalance entre sus potencialidades y debilidades.

Los grupos «buenos» expresan conformidad con ser «los mejores de la escuela o el grado» y se lo atribuyen al buen desempeño docente de la mayoría de los miembros. En algunos casos refieren destacarse por su buena disciplina, interés por el estudio y respeto a los profesores. Son grupos altamente competitivos, le confieren mucha importancia al rendimiento académico y lo reconocen como su principal criterio de diferenciación. Expresan malestar debido a dificultades en sus relaciones interpersonales, las cuales no son advertidas ni manejadas por los profesores. En muchos casos se dificulta la coordinación entre los miembros del grupo para desempeñarse en algunas tareas institucionales como la organización de los horarios, la realización de trabajos prácticos y la planificación de actividades.

Los grupos «malos» también conocen dicha denominación y algunas de sus consecuencias en el trato recibido por los profesores. Se identifican con comportamientos como la falta de interés por el estudio, la indisciplina y la ausencia a clase. Dichas características son asumidas como parte del proceso de diferenciación del resto de la escuela y suelen ser bien valoradas ante la necesidad de garantizar una autoimagen positiva. Se confiere más importancia a garantizar buenas relaciones interpersonales entre sus miembros. Como consecuencia se reproducen comportamientos que atentan contra la tarea del grupo y no se corresponden con los objetivos institucionales, tales como «fugarse» de clases, sabotear la actividad docente, usar incorrectamente el uniforme, cometer indisciplinas fuera y dentro del aula.

La composición de los grupos escolares

La creciente heterogeneidad escolar influida por las políticas de acceso gratuito y masivo a la educación en los niveles básicos de enseñanza no suele ser reconocida como una potencialidad por parte de los profesores y directivos de los centros estudiados. Las instituciones implementan estrategias para minimizar los retos que dicha diversidad representa, limitando así la plena inclusión educativa.

Una de las principales funciones de las instituciones educativas en el proceso de conformación de los grupos escolares tiene que ver con su composición. En las escuelas estudiadas encontramos la tendencia a conformar grupos diferentes entre sí y homogéneos a su interno; teniendo en cuenta su comportamiento, rendimiento docente y algunas de sus características sociodemográficas.

Los sujetos estudiados reconocen que algunas de estas características se corresponden con sectores sociales más desfavorecidos, restringidos por estereotipos y prejuicios que dificultan su inclusión social y cuya realidad se reproduce en el ámbito educativo. Por eso, el proceso de homogenización tiene un carácter determinante en la estructuración de la actividad, establece lo que caracterizará a los miembros del grupo e influye en la generación de expectativas sobre su comportamiento.

La segmentación de los grupos de acuerdo con estos criterios aparentemente ocurre de forma casual, no intencionada por los directivos y profesores. Sin embargo, en algunos casos sí reconocen la homogenización como una estrategia para organizar mejor el trabajo educativo y atender las necesidades específicas de dichos estudiantes. No obstante, en nuestras observaciones a clase no encontramos evidencias de un efectivo trabajo diferenciado, por el contrario, constatamos mayor abandono educativo y rechazo a los grupos peor valorados.

El territorio asignado por la institución

Las valoraciones de la institución de acuerdo con el desempeño de los grupos o algunas de sus características sociodemográficas deriva en la asignación de algunas ventajas y desventajas. De ellas, la más evidente está relacionada con las características del territorio donde se desarrolla la actividad de los grupos. Las instituciones educativas asignan locales de trabajo y recursos en función de sus posibilidades, sin embargo, en algunos casos las diferencias en dicha distribución son notables.

Los grupos «buenos» son ubicados en aulas más amplias, visibles, con suficiente ventilación, mejores condiciones constructivas, adecuada iluminación y mobiliario en mejor estado, contrastando con el deterioro de los locales asignados a los grupos «malos». Algunas de estas condiciones se derivan de las acciones de los propios estudiantes producto de las indisciplinas (deterioro del mobiliario, los medios de enseñanza y los equipos de iluminación y ventilación). Sin embargo, otras son responsabilidad directa de la institución (condiciones constructivas, amplitud y visibilidad), las cuales refuerzan así su valoración positiva sobre algunos grupos y repercute de modo negativo en el desarrollo de los peor valorados. Los territorios con malas condiciones empobrecen la vida del grupo y limitan su actividad, constituyen un complemento al clima de indisciplina y resistencia a la actividad de estudio, así como refuerzan su autoimagen deteriorada.

El espacio de la clase y el papel del docente

La organización de la clase en el aula también estructura la actividad del grupo. Nuestros resultados sugieren que algunas de sus características están relacionadas con el proceso de inclusión-exclusión educativa:

- *El rol del profesor y su papel en la actividad grupal*, teniendo en cuenta el efecto de sus expectativas en el desempeño individual y grupal, así como la importancia de los objetivos y estrategias docentes diseñadas por él.
- *La interacción en el aula y su relación con la actividad* que permite entender la naturaleza de las relaciones interpersonales e intergrupales.
- *La construcción de metas grupales* que define la dirección en la que marcha el grupo y las prioridades de sus miembros.

El rol del profesor y su papel en la actividad grupal

Los profesores juegan un papel esencial en la reproducción del trato diferenciado a los grupos de una escuela y el comportamiento de sus estudiantes. Frente al aula, los docentes planifican y ejecutan los objetivos educativos de acuerdo con las expectativas que tienen sobre el desempeño del grupo y de cada uno de sus miembros. En función de ellos se trazan estrategias psicopedagógicas cuyos resultados favorecen o no la inclusión de todos los estudiantes.

El trabajo de los profesores dentro del aula está influido por las valoraciones de toda la escuela, producto de la comparación entre los grupos. En los grupos «malos» los profesores se muestran descontentos, son más agresivos con los estudiantes y estructuran clases menos participativas y creativas. Existen algunas excepciones en la enseñanza media donde se orientan estrategias para trabajar con las características negativas de estos grupos, aunque se mantiene el trato prejuiciado hacia sus posibilidades de transformación.

En los grupos «buenos» los profesores se muestran con una actitud más favorable, las clases suelen ser más participativas, aunque el trato desigual hacia los estudiantes cuyo desempeño es diferente de la mayoría es más notable. Esta característica no es exclusiva de los grupos que reciben mejor valoración, pues también ocurre en los otros.

La estructuración de la actividad durante la clase consolida diferencias entre los estudiantes que afectan la organización grupal. Encontramos dos manifestaciones que limitan el pleno aprovechamiento de las oportunidades educativas por parte de algunos miembros del aula y respaldan procesos de discriminación: la indiferencia y el rechazo.

En la enseñanza media superior se pone el énfasis en «la transmisión» de conocimientos académicos. La formación de valores, la preparación socioemocional de los estudiantes y la educación de habilidades que favorezcan las relaciones sociales están carentes en la exposición de los contenidos y ejercicios. Se expresa en el pobre trabajo realizado con los textos y temas emergentes durante la clase, así como en la indiferencia de los docentes hacia las problemáticas grupales más evidentes.

En la enseñanza media, los objetivos educativos están más diversificados. Los contenidos académicos siguen teniendo el papel principal, pero se reconoce la importancia de una formación más integral de los estudiantes durante este nivel de enseñanza.

Los profesores tienen más dominio sobre la organización grupal, aunque reconocen los conflictos más evidentes, carecen de recursos pedagógicos para trabajar con ellos. Reconocen la importancia de favorecer relaciones basadas en la cooperación, el respeto mutuo y la no discriminación. Planifican acciones para enriquecer la vida del grupo y potenciar los lazos de unidad entre ellos, sin embargo, este trabajo no complementa los espacios docentes, ni se inserta en los contenidos específicos durante la clase. Se organizan actividades extraescolares como cumpleaños colectivos, excursiones y actividades deportivas fuera de la escuela. La falta de correspondencia entre estas actividades y la tarea del grupo limita la repercusión posible en su organización.

Se trazan estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecen el desempeño docente de algunos estudiantes a partir de dos modalidades: las «casas de estudio» y el «apadrinamiento». Cada una de ellas tiene potencialidades y limitaciones.

Las «casas de estudio» favorecen los sistemas de apoyo generados por el propio grupo para complementar las herramientas que brinda la escuela. Su conformación suele ser intencionada por el maestro para evitar que los agrupamientos sean por afinidad, sin embargo, en la práctica suelen reunirse de acuerdo a los propios subgrupos y presenta las mismas dificultades de integración que se evidencia en el aula.

El «apadrinamiento» consiste en la conformación de dúos de trabajo donde un estudiante de buen desempeño docente se responsabiliza de apoyar a otro que presenta dificultades. La práctica muestra que la asignación de ambos roles influye en la autoimagen de los implicados y su papel frente al grupo. Jerarquiza las relaciones asignando más poder a quienes tienen los mejores resultados y provoca conflictos interpersonales poco atendidos por los docentes.

La interacción en el aula

Las clases en ambos niveles de enseñanza se limitan a un modelo pedagógico tradicional. Los espacios son fundamentalmente expositivos, el maestro tiene el total protagonismo y la participación de los estudiantes se basa en responder preguntas de control y evaluación. En este contexto los tipos de interacción que se promueven son dos: interacción de audiencia y coactiva.

Ambos tipos de interacción limitan los procesos de socialización dentro del grupo y dificultan el trabajo intencionado en esta dirección. La forma en que están dispuestos los asientos y las mesas contribuyen, restringiendo la posibilidad de participar de modo más democrático y colaborativo en el proceso docente educativo.

No obstante, de manera colateral ocurren interacciones entre pequeños subgrupos que no están relacionadas con la tarea, estas son penalizadas por considerarse indisciplinas. Su contenido habitual es evidencia de los conflictos y violencia entre compañeros que no son adecuadamente trabajados por los docentes.

Las interacciones durante la clase nos ayudaron a comprender algunas peculiaridades de la organización grupal. Es frecuente el agrupamiento basado en el sexo y el color de la piel de los estudiantes, fundamentalmente en la enseñanza media superior donde la ubicación no es

decidida por los profesores. Como regularidad, en el frente del aula se sientan los estudiantes con mejor desempeño académico, los cuales reciben más atención de los docentes quienes propician y premian su participación. En el fondo del aula suelen sentarse estudiantes con más dificultades académicas y de disciplina; generalmente son estudiantes rechazados o aislados. Así, la ubicación en el territorio visibiliza la jerarquización de los roles dentro del aula.

La construcción de metas grupales

Las metas grupales develan los objetivos que direccionan la actividad del grupo. Encontramos rupturas y confluencias entre lo construido por los propios estudiantes y lo declarado por sus profesores como objetivos del proceso docente educativo, con diferencias significativas entre niveles de enseñanza. Esta correspondencia muestra la capacidad de la escuela y sus maestros de comunicar sus objetivos, consensuarlos con los grupos e influir de modo positivo en su organización.

Para los estudiantes de enseñanza media superior resulta muy importante «tener buenas relaciones en el grupo» (58.0 %), lo cual no se corresponde con las prioridades declaradas por los docentes, quienes no otorgan a las relaciones interpersonales la misma relevancia que a la preparación académica. Sin embargo, las características de la edad demandan la satisfacción de necesidades de socialización dentro del propio grupo escolar por lo que la actividad docente debería tener un rol más activo en influir positivamente sobre estos aspectos.

Los grupos «buenos» se muestran más preocupados por mostrar sus potencialidades académicas y complacer las demandas de los docentes; por su parte los grupos «malos» priorizan las relaciones sociales como mecanismo de compensación ante la desvalorización por su desempeño en otras esferas.

En la enseñanza media la principal meta compartida es «ser el mejor grupo» (51.7 %). Las propias características de estas edades, así como el rol más activo del profesor en este nivel de enseñanza estructuran la vida del grupo en función del cumplimiento de demandas institucionales, en este caso resultado de la percepción de las diferencias entre los grupos y sus consecuencias en términos de ventajas y desventajas asociadas a la valoración externa.

Los grupos «malos», en comparación con los otros, han priorizado metas de consecución más inmediata que se circunscriben a su desempeño en ese nivel de enseñanza («tener

buena asistencia y puntualidad», 42.1 %; «aprobar los exámenes», 17.1 %; «tener buenas relaciones con los profesores», 11.2 %). Se corresponden con las exigencias constantes de los profesores durante las clases que reconocen estas como sus principales dificultades.

Por su parte los grupos «buenos», muestran mayor orientación al futuro («alcanzar una buena carrera universitaria», 19.1 % y «tener éxito en la vida», 10.3 %) con indicadores de éxito que trascienden su paso por la secundaria básica. En las observaciones a clase constatamos que la formación vocacional en estos grupos es mucho mejor organizada y los profesores suelen reconocer con más frecuencia las posibilidades de estos estudiantes para llegar a niveles educacionales superiores. También muestran mayor empoderamiento en tanto visualizan la posibilidad de «establecer cambios organizacionales» (14.7 %), como cambiar los horarios y tareas docentes, probablemente como resultado de las ventajas que les proporciona la valoración recibida por sus profesores.

La organización grupal y el proceso de inclusión-exclusión educativa

Describir las particularidades en la organización de los grupos escolares estudiados permite caracterizar elementos distintivos del proceso de inclusión-exclusión educativa. En ella se concretan las acciones institucionales que estructuran la actividad e influyen en las relaciones inter- e intragrupal, fundamentalmente aquellas que se constituyen durante la clase bajo la orientación del profesor. Para describir dicha organización grupal tuvimos en cuenta:

- *La naturaleza de las relaciones entre compañeros*, a partir del proceso de asunción- asignación de roles caracterizamos los criterios que explican los rechazos, aislamientos y preferencias hacia determinados estudiantes, además de las particularidades de algunos conflictos escolares.
- *La conformación de subgrupos* teniendo en cuenta lo que los diferencian. El análisis de las etiquetas y expresiones con las que son definidos, así como las características de su composición develan criterios que influyen en el proceso de inclusión-exclusión.
- *La construcción de normas*, sus principales características y correspondencia con los objetivos docentes educativos.

Las relaciones entre compañeros

Estudiantes y profesores reconocen diferencias entre los compañeros de un grupo que median en el establecimiento de sus relaciones. El propio proceso de diferenciación resulta natural, fundamentalmente durante la adolescencia cuando los individuos están inmersos en la construcción de su identidad. Su aceptación pudiera ser una potencialidad, sin embargo, las diferencias están acompañadas de rechazo y discriminación.

Las diferencias más polémicas están relacionadas con los resultados docentes, los recursos económicos, el color de la piel y los intereses y/o proyectos futuros.

Las mayorías ocupan un lugar privilegiado dentro del grupo y establecen relaciones sustentadas en prejuicios sobre el resto de sus compañeros. Las dificultades en la comunicación traen consigo la percepción de que el otro constituye una amenaza para el propio desarrollo y favorece relaciones de competencia donde algunos sectores quedan desfavorecidos y su estancia en la escuela es experimentada con malestar.

Pese a las diferencias, los miembros del grupo deben elegir con quién compartir el estudio o su tiempo libre. Dicha elección se sostiene en razones que sistematizaremos a continuación:

- Sujetos preferidos:

El éxito asociado a las personas de color de la piel blanca, elevados rendimientos académicos y procedentes de familias con un nivel educativo alto se reproducen en estos grupos al elegir a sus preferidos. Son más respaldados por sus profesores, estos se muestran tolerantes ante sus indisciplinas o dificultades académicas. Juegan un papel importante en la toma de decisiones dentro del grupo. Son preferidos por sus cualidades para las relaciones sociales (39 %): «es divertido», «es agradable» y el beneficio que aporta a la relación (35.1 %): «me escucha», «nos comprendemos».

- Sujetos rechazados:

Existe una alta coincidencia entre los sujetos rechazados de ambos criterios (60.5 %), lo cual indica dificultades en su movilidad ascendente. Son los estudiantes que más malestar manifiestan con el contexto educativo. En su base pudiéramos hipotetizar la presencia de prejuicios. Su estatus dentro del grupo los coloca en el centro de agresiones verbales, las cuales suelen devolver complejizando las relaciones dentro del aula. Esta condición en

algunos casos es respaldada por los docentes quienes pueden justificar algunos comportamientos discriminatorios: Son rechazados por sus cualidades entorpecedoras en las relaciones interpersonales sociales (61.9 %): «es desagradable» y «es aburrido»; y por cualidades hacia la tarea (27.5 %), que denotan desinterés académico.

- Sujetos aislados:

La carencia de vínculos con sus compañeros tiene impactos en su aprovechamiento docente. Estos estudiantes se distinguen por su poca participación en clases, lo que limita su desempeño en las evaluaciones. Sus profesores suelen reconocer sus «dificultades de integración», asociándolas a características personalógicas o la influencia negativa de las familias. Los estudiantes suelen compartir este punto de vista:

- Sujetos controvertidos:

Demuestran la ambivalencia del grupo con respecto a la importancia de los criterios afectivos y funcionales. Muchachas con dificultades en las relaciones sociales pero que se destacan por sus resultados docentes quedan en una posición intermedia en tanto contribuyen a la imagen positiva del grupo. En cambio, los rechazos esperados hacia los varones con bajo rendimiento docente no se hacen efectivos cuando estos son reconocidos por sus cualidades positivas para las relaciones sociales.

La conformación de subgrupos

La existencia de subgrupos no es, en sí misma, un indicador de inclusión-exclusión educativa. Sin embargo, en los grupos estudiados encontramos que su conformación está asociada a procesos de diferenciación y comparación que devienen en el establecimiento de jerarquías, otorgamiento de ventajas y desventajas, además de conflictos.

Los profesores advierten la existencia de subgrupos. Reconocen que las divisiones están dadas por diferencias en el rendimiento académico, ingresos económicos, gustos e intereses futuros, el sexo o las formas de pensar de los estudiantes.

Los docentes de enseñanza media muestran un conocimiento más amplio sobre las relaciones que se establecen entre los subgrupos e identifican con mayor facilidad a sus miembros prototípicos (aunque en la mayoría de los casos no logran nombrar al resto). Para ellos la diferenciación implica el establecimiento de jerarquías que influyen en su

desempeño dentro del aula. La conformación de subgrupos dentro del aula influye en el aprovechamiento del proceso docente educativo, establece criterios de pertenencia que predisponen el comportamiento de sus miembros.

Reconocen que las relaciones entre los subgrupos se ven afectadas por sus diferencias y que como consecuencia ocurren algunos conflictos, fundamentalmente agresiones verbales. La mayoría de sus causas y manifestaciones son naturalizadas por considerarlas normales, teniendo en cuenta las características de la edad y el contexto en el que viven.

Para los estudiantes está muy clara la existencia de fronteras a lo interno de sus grupos. Ellos reconocen también las jerarquías y expresiones de conflicto, pero en este caso son experimentadas con malestar por afectar las relaciones entre compañeros y suponer desventajas para algunos sectores del aula.

El contenido de las etiquetas que utilizan para nombrar a cada subgrupo permite comprender las razones que los diferencian. En sí mismas algunas nominaciones son evidencias de agresiones verbales hacia los exogrupos o identificaciones que satisfacen la autoestima positiva del endogrupo.

Algunos subgrupos son valorados negativamente de acuerdo a sus características sociales a partir de etiquetas como «los/as fiñes», «las tímidas», «los/as mongos/as», «los pencos», «los bobos», «los anormales». Suelen ser estudiantes con dificultades para las relaciones sociales, que no se integran a las actividades que realizan la mayor parte del grupo, o al menos aquellos de mayor estatus. Reciben burlas y son aislados por sus compañeros. Otras denominaciones como «los/as feos/as», «los churrosos» y «los gordos», muestran la importancia de la apariencia física en estas edades, sobre todo en enseñanza media.

La valoración negativa también incluye a otros pequeños grupos de estudiantes que se destacan por su mal comportamiento en el aula y reciben el rechazo de una parte del grupo. Llamados «los indeseables», «los insoportables» o «los problemáticos», se caracterizan por pertenecer al sexo masculino y ser más criticados por las hembras. Su condición suele ser respaldada por los docentes quienes refuerzan dichas categorías.

También se distinguen subgrupos de muchachas mal valoradas por cualidades personales asociadas a la tenencia de recursos económicos que las diferencian del resto: «las plásticas», «las pijas», «las cuquis», reciben agresiones verbales más sutiles, pero son más criticadas por otras hembras con menos ingresos económicos o un consumo cultural y de la moda más modesta. Suelen ser subgrupos más pequeños y cerrados.

En contraposición aparecen subgrupos generalmente más numerosos y mejor valorados por sus características que favorecen las relaciones sociales: «las/os divertidas/os», «las/os populares», «las loquitas», «los cómicos», «las tremendas», «los gozones». Son reconocidos por favorecer un clima positivo dentro del aula, aunque suponga indisciplinas leves. En ocasiones son los subgrupos que más se contraponen a los mencionados anteriormente.

El consumo cultural (fundamentalmente musical), el uso del tiempo libre y los lugares que frecuentan suelen establecer fronteras dentro del grupo. Estas tienen menos conflictos asociados, excepto en los casos en que supone una clara distinción en cuanto al nivel económico de sus miembros, por ejemplo, «los Gamers», «los frickies» y «los que se visten bien», tienen mejor valoración y pueden entrar en contradicción con «los deportistas», «los reparteros», que generalmente agrupa a estudiantes de más bajos ingresos.

Con relación al desempeño académico, hay distinciones entre «los/as brutos/as» y «los/as inteligentes» o «los/as estudiosos/as». Es uno de los criterios que más conflictos genera y cuyas fronteras están más claras, sobre todo en los grupos «buenos» dentro de cada escuela. Es secundado por las acciones de los profesores que refuerzan dichas etiquetas. Aquellos que reciben peor valoración («los brutos», «los sin cerebro») corresponden con denominaciones negativas y frecuentes muestras de rechazo: «las puntualitas», «los/as creyentes», «los/as puchis».

La construcción de normas

La responsabilidad en la construcción de normas que regulan la vida del grupo se deposita fundamentalmente en el rol del profesor (57.5 %), en menor medida en el propio grupo (26.8 %) y en el director o subdirector de la escuela (19.6 %) aunque existen significativas diferencias en el modo en que se asume en cada una de los niveles de enseñanza.

En enseñanza media los grupos son más dependientes de regulación externa representada por los adultos responsables del proceso docente educativo: profesores (80 %) y directivos de la escuela (23.3 %). Las normas que identifican tienen mayor correspondencia con las exigencias institucionales: «tener buena disciplina» (79.9 %); «cumplir con las actividades docentes» (57.7 %); «cuidar de los medios docentes» (31.1 %); «respetar a los profesores» (14.0 %), resultan más relevantes en este nivel de enseñanza.

Las dificultades para la autorregulación y la relevancia del papel de adulto son esperadas de acuerdo con las características de la edad de estos estudiantes, sin embargo, cuestionan el valor predictivo de estas normas declaradas por reflejar en menor medida la realidad de los grupos. Por ejemplo, los grupos «malos» tienden a reconocer como su principal norma «tener buena disciplina» (88.1 %), aun cuando las dificultades en este aspecto es una de las razones por las que reciben una mala valoración.

En enseñanza media superior los grupos se reconocen más autónomos (53.9 %), restando responsabilidad a los adultos. Sus normas parecen tener mayor correspondencia con las necesidades afectivas que se destacan en esta edad, por tanto «tener buenas relaciones» (68.2 %) y «evitar malas relaciones» (40.8 %) se colocan dentro de las más importantes.

Es una potencialidad que todas las normas expresadas conscientemente promuevan comportamientos positivos en los estudiantes y favorezcan las relaciones interpersonales y el trabajo en grupo. Sin embargo, al constatar la existencia de conflictos que contradicen el discurso declarado, se puede hipotetizar que estos elementos funcionan fundamentalmente en un plano inconsciente, sin ser reconocidos y analizados en grupo. Esta posibilidad constituye un riesgo para el proceso de inclusión-exclusión educativa y en el interviene la responsabilidad de la escuela en la visibilización de esas problemáticas y su solución.

Apuntes finales

El proceso de inclusión-exclusión educativa se estructura desde la confluencia de atravesamientos organizados en tres niveles: la institución escolar, el maestro y el diseño de la clase, así como el funcionamiento del grupo escolar.

El centro escolar, desde su dimensión institucional, es responsable de orientar el proceso docente educativo y definir a partir de sus estrategias de trabajo elementos esenciales de la dinámica dentro de los grupos. Entender la escuela requiere comprenderla en el contexto social en el que se desarrolla, pues su funcionamiento va a estar influido por procesos macro estructurales que la trascienden, pero la explican.

La identificación de indicadores para su caracterización a partir de su influencia en los grupos escolares ofrece a los actores educativos una guía concreta para plantearse estrategias de transformación. Los resultados muestran que la valoración desigual de los grupos tiene consecuencias en su funcionamiento, sobre todo cuando estas vienen acompañadas de una desigual asignación de ventajas y desventajas las cuales reproducen y

perpetúan jerarquías sociales. La compleja naturaleza de los criterios diferenciadores dificulta su identificación dando lugar a que prejuicios raciales, de género, consumo cultural y acceso económico, entre otros se oculten tras otros como la sobrevaloración (en algunos casos distorsionada) de los resultados docentes y la disciplina.

La posibilidad de explicar estas dinámicas desde el proceso de inclusión-exclusión educativa favorece la comprensión de elementos propios de la subjetividad social/grupal que están interviniendo. Por eso los resultados llaman la atención sobre la composición homogénea de los grupos como entorpecedor de las intenciones de promover una educación inclusiva: limita la posibilidad de aprender en contextos diversos, más parecidos a la vida social y es un predisponente esencial en la reproducción de prácticas discriminatoria a algunos sectores sociales.

Esta dimensión institucional explicita sus prioridades en un segundo nivel: la clase y el papel de maestro como mediadores esenciales en el proceso de inclusión-exclusión educativa. La formación de los docentes y el diseño curricular muestra las dificultades para comprender las dinámicas grupales, el énfasis en la atención individual limita la mirada compleja a las causas y consecuencias de los entorpecedores de la inclusión educativa.

Las acciones del maestro, las interacciones que propicia dentro del grupo y su mediación en la construcción de metas grupales son indicadores claros que pudieran superar en énfasis tradicional al rendimiento individual de los estudiantes.

El funcionamiento de los niveles anteriores se complejiza al comprender la organización de los grupos escolares. El grupo no es un simple depositario de las influencias institucionales, sino que tiene un funcionamiento propio capaz de reproducir, pero también mediar y transformar dichas influencias. La vida del grupo incluye diversos elementos estructurales y procesuales que lo explican, estos resultados destacan el valor de tres de ellos por ser los que mejor explican el proceso de inclusión-exclusión educativa: la naturaleza de las relaciones, el funcionamiento de los subgrupos y sus normas. Estos indicadores permiten entender lo que sucede en el grupo y plantearse estrategias para su transformación

Cada uno de los niveles explorados tiene peculiaridades suficientes para caracterizar y trabajar con el proceso de inclusión-exclusión educativa, la propuesta de comprenderlos de manera integrada, transversalizada a partir de la mirada a los grupos escolares, complejiza sus posibilidades transformadoras.

La escuela, el maestro durante la clase y el grupo son tres agentes potenciales del necesario cambio educativo, los indicadores relacionados con la inclusión-exclusión educativa, marcan pautas iniciales para su movilidad.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, MEL (2003): *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. San Sebastián: The University of Manchester.
- CUCCO, MIRTHA (1999): «Los procesos grupales, base del aprendizaje» [en línea]. *Atención a la diversidad en E.S.O. Actualización científico-didáctica*. Aranjuez: Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez. [Consulta: 2016-2-25]. Disponible en: <http://www.procc.org>
- DOMÍNGUEZ, LAURA (2003): «La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades», pp. 5-15. En Laura Domínguez, *Psicología del desarrollo en las etapas de la adolescencia y la juventud*. La Habana: Félix Varela.
- ECHETA, GERARDO (2012): «Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto"», pp. 1-29. *Revista Electrónica sobre Innovación y Cambio en Educación*, vol. 11, n.º 2, pp.1-29.
- ECHETA, GERARDO (2013): «Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto"». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, n.º 2, pp. 100-118.
- ECHETA, GERARDO; AINSCOW, MEL (2010): «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente» [en línea]. [Consulta: 2015-3-16]. Disponible en <https://www.uam.es>
- HERNÁNDEZ, MANUEL (2008): *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- IBARRA, LOURDES (2005): *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o utopía?* La Habana: Editorial Félix Varela.
- MOLINER, ODET (2008): «Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense», pp. 27-44. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol 6, n.º 2.

- MORALES, ELAINE (2011): «La percepción social del proceso de marginación. Un estudio psicosocial en la juventud cubana». La Habana: Universidad de La Habana. Tesis de Doctorado.
- MORALES, JOSÉ F. (2003): «El estudio de la exclusión social en la psicología social», pp. 510-538. En José Francisco Morales y Carmen Huici, *Estudios de psicología social*. UNED.
- NARODOWSKI, MARIANO (2008): «La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, pp. 19-26.
- PADRÓN, SILVIA (2007): *¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana*, La Habana, Grupo de Estudios sobre Familia, CLACSO-CROP/CIPS.
- ROJAS, XIMENA (2008): «Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: precisiones conceptuales y metodológicas». *Última Década*, n.º 29 , pp. 71-99.
- SUBIRATS, JOAN; GOMÁ, RICARD; BRUGUÉ, JOAQUIM (2005): *Análisis de los factores de exclusión social*. Catalunya: Fundación BBVA.
- SUSINOS, TERESA; PARRILLA, ÁNGELES (2013): «Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, n.º 2, pp. 88-98.
- UNESCO (2015): (2015): *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Paris: Ediciones UNESCO.