

colección periferia


Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado

GABRIEL BRENER / GUSTAVO GALLI
COMPILADORES



Cruja

Stella

La  Salle
Fundación de Estudios
Argentinos

INTRODUCCIÓN

Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado

Gabriel Brener – Gustavo Galli

Este tiempo que atravesamos demanda de la reflexión y el pensamiento de distintos actores del sistema educativo para analizar las políticas educativas inclusivas a la vez que disputar los sentidos de la mentada “calidad educativa”. No es cuestión sencilla y mucho menos inmediata transformar prácticas escolares enraizadas en décadas de exclusiones y meritocracias. Conmover prácticas institucionales implica conmover también a los sujetos que las despliegan, es decir, la disputa cultural y simbólica por una educación inclusiva y de calidad es condición necesaria para la construcción de una nueva escuela del siglo XXI.

Como compiladores de este libro, queremos hacer visibles las búsquedas y experiencias que ambos hemos transitado en el sistema educativo y sus instituciones, ya sea en sus escuelas primarias, secundarias, como en institutos de formación docente, universidades o en la gestión de políticas públicas de algunas jurisdicciones, como a nivel nacional. Nuestras biografías sesgan la convocatoria a los destacados profesionales y compañeros/as que hemos invitado a escribir. Asimismo, los diferentes “registros” y estilos de escritura se enmarcan en la diversidad de miradas que nos propusimos convocando a actores políticos, académicos, sindicales y directivos o docentes de nuestras escuelas.

Poner en diálogo (y en discusión) los conceptos de calidad e inclusión en educación significa asumir una posición política, ética y pedagógica que las comprende como asuntos indisociables. Aceptar el divorcio entre inclusión y calidad no es otra cosa que naturalizar privilegios en el acceso a la educación, sometiendo a nuestra democracia a los designios y por lo tanto ajustes del mercado como regulador de las oportunidades educativas .

Lejos de concebir la calidad educativa como un atributo o un privilegio de las minorías más favorecidas, la misma solo puede entenderse en el marco de una sociedad democrática con un Estado presente que se haga garante del acceso, tránsito y egreso de los y las estudiantes, como de promover las más valiosas propuestas de enseñanzas y condiciones para el desarrollo de aprendizajes significativos. Un Estado que se autoriza en el cuidado y la enseñanza con los recién llegados, los que recién ahora llegan y los que siempre estuvieron.

Asimismo, entendemos que la inclusión educativa no es una imposición sino un proceso en permanente construcción , sin fecha de vencimiento, que debe ser permeable a modificaciones que atiendan las transformaciones económicas, sociales, y culturales , así como aquellas que se expresan en las instituciones y

los sujetos que le otorgan sentido cotidiano, en la medida que estos respondan a criterios de justicia social y curricular

Este libro asume el riesgo y desafío de sumar un aporte a la construcción de “calidad – inclusión” como par indivisible, a sabiendas de la complejidad y paradoja que supone, por ejemplo, democratizar una escuela secundaria que *hasta hace un rato* fue selectiva y excluyente y a que partir de la Ley de Educación Nacional¹ (26.026) de 2006 es un derecho social que debe fortalecer el pasaporte de ciudadanía a cada uno/a y todos/as los adolescentes de nuestra patria. Escuela secundaria que debe transformarse para dar la bienvenida a un sujeto social inesperado que la democracia reciente asumió como acto de justicia con miles de familias que acceden a este nivel educativo por primera vez en su historia.

Los nostálgicos del pasado que desean la restauración conservadora, se asocian a la más renovada (y depredadora) lógica de mercado enalteciendo discursos y prácticas de una meritocracia que desconoce los puntos de partida de aquellos que presenta como iguales para la competencia educativa, legitimando como neutral lo que ha parido desigual.

El discurso del mérito y el esfuerzo convierte en “populismo” y “facilismo” los derechos conquistados categorizándolos, en el mejor de los casos, como prebendas coyunturales, transmutando desigualdades de origen en cuestión de voluntades, buscando perpetuar de este modo un sistema injusto de apariencia libre en la distribución material y simbólica de las oportunidades.

Esta perspectiva, que decimos, es un posicionamiento ético, político y pedagógico, es interpelada en forma constante, cuestionada desde el sentido común, desde el discurso neoliberal y desde los sectores que aún hoy creen que un sistema educativo de “excelencia” es para pocos.

La aprobación de la ley de Educación Nacional 26.206 establece por primera vez en la historia de la educación Argentina la obligatoriedad de la escuela secundaria. De este modo, a partir de esta norma la educación se transforma en un derecho social que el Estado debe garantizar desde la Sala de 4 años² en el Nivel Inicial hasta finalizar el Nivel Secundario de modo obligatorio y gratuito. Así, hemos pasado de 7 años de educación obligatoria en los albores de esta última democracia a 14 años en la actualidad. Esto significa que los educadores tenemos una potente oportunidad para ser protagonistas de un cambio de paradigma y una convocatoria a desempeñarnos bajo nuevas condiciones, que interpela nuestros supuestos relativos a la *normalidad* de la vida escolar tanto en nuestra historia como educadores como al repasar nuestras biografías de estudiantes.

Considerando que la nueva normativa mira la escuela con lentes enfocados a dar paso a formatos variados que alteren, recreen e inventen la organización general

¹ Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada por el Honorable Congreso de la Nación en diciembre de 2006.

² La incorporación de la Sala de 4 años en la escuela obligatoria responde a la Ley 27.045 del año 2014.

de la institución escuela (reorganización del espacio, del tiempo y las responsabilidades, que tiene que ver con agrupamientos, aulas, clases, estilos de evaluación, recreos, etc.), a los educadores, -bajo la premisa de romper los esquemas clásicos- ,nos compete revisar qué tenemos para ofrecer.

Seguramente coincidimos en afirmar que ningún cambio de miradas, de paradigmas, se transita sin conflictos, sin contradicciones, sin discusión. Afirmamos a su vez, que nada se logra sin decisión política, sin construcción colectiva, sin la voluntad de buscar obstinadamente la forma de recorrer el camino que implica un tránsito que, en este caso, significa abrir las puertas de una escuela originariamente pensada para una élite. Una escuela que se sostenga en el derecho de todos a ser iguales al mismo tiempo que respetados en su diferencia, que enriquece la vida en común. Escuelas para todos y al mismo tiempo para cada uno, espacio de referencia identitaria de lo común y de lo singular.

En algunos sectores de la sociedad argentina, sobre todo los más populares e históricamente relegados, se han incorporado a la escuela secundaria adolescentes que nunca la habían cursado y otros que fueron abandonando, sea por cuestiones económicas que los empujaron tempranamente al mundo del trabajo o por cuestiones propias del dispositivo escolar como haber repetido varias veces un mismo año de estudios, por dificultades en el desempeño académico, en cuestiones de convivencia, etc. El regreso de estos estudiantes y el ingreso por primera vez de alumnas y alumnos con más edad que lo “esperado” genera conflictos al interior de las comunidades educativas dado que, por ejemplo, en algunos casos se considera a estos adolescentes responsables de la “baja calidad de la enseñanza” o de la conflictividad que se vive en las escuelas. Es en este sentido que hoy se abren discusiones en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria, interpelando el concepto generalizado de “calidad educativa” y que pone en el centro de la discusión la función de la escuela en la construcción de lo “común”, de la convivencia democrática y de la igualdad de derechos. Interpela al propio diseño institucional histórico selectivo de la escuela secundaria argentina, así como a las subjetividades docentes y estudiantiles que anticipan destinos de fracasos o asumen la responsabilidad exclusiva de dicho fracaso, respectivamente. Ambas cuestiones, obstáculos y oportunidades para transformar la escuela secundaria.

La escuela desde los orígenes del sistema educativo argentino (y más acá también) basó su promesa en la meritocracia. Se ponderaban el éxito y esfuerzo individual y las “capacidades” personales tales como la inteligencia, distinguiendo los “exitosos” y relegando o excluyendo a quienes se alejaban de la media y la norma. La escuela tenía como tarea distinguir a los unos de los otros, de este modo, no era para todos, sino para quienes demostraban el mérito de adaptarse y sortear las dificultades sin más que su propio esfuerzo o sus dones. Por eso podemos afirmar que en los orígenes del sistema educativo hay una marca indeleble, y se expresa en la creación de un dispositivo estratégico de inclusión, asociada a procesos excluyentes que actuaron como rasgo identitario de

dicha inclusión. Este fenómeno paradójico de *inclusión excluyente* se convierte en el nudo que requiere desarmarse para encarar procesos de transformación verdaderos a través de una inclusión democrática de y en las escuelas.

El desafío de hacer más democrática la democracia interroga a la escuela como espacio único y estratégico de construcción de ciudadanía activa, crítica y plural. Una escuela que pueda divorciarse de aquellos mandatos excluyentes, que tome distancia de la reproducción de las desigualdades, de la permanencia y la mismidad como equivalencia de lo común, arriesgándose a los cambios que resguardan el derecho sobre el privilegio, la justicia curricular antes que una relación aristocrática con los saberes y no confunda la diversidad con la desigualdad. Una escuela que se le anime a la incomodidad de hacerle lugar a la necesaria interrupción de lo incierto y novedoso que traen los más nuevos, y en esa diferencia generacional se produzca el más auténtico acto de transmisión y el pasaje de la cultura. Una institución mediante la cual los adultos pasamos el legado a las nuevas generaciones, con nuestras historias, contradicciones, conflictos y reelaboraciones de diversas culturas y conocimientos. Los docentes somos quienes, por fuera de las familias, comenzamos ese viaje iniciático al mundo con la responsabilidad de darlo a conocer para aprender las formas de estar en él. Eso, nada más y nada menos, es lo que tenemos entre manos para ofrecer(les) a los recién llegados. En este nuevo comienzo (o recomenzar permanente que es el mundo) con cada nacimiento viene dada la condición de ponerse en acción, en movimiento, sin saber bien cómo ni qué, pero sabiendo quién está comenzando. Porque como dice Arendt “no comienza algo sino que comienza alguien. Y esto significa incertidumbre, es lo inesperado, porque el principio de la libertad se creó al crearse el hombre, no antes”.³ (Arendt H. 1996)

Lo sorprendente entonces es constitutivo del hombre. Sin embargo, la novedad y lo incierto parece estar siendo traducido en tanto disfuncional para quienes fuimos permeados por una matriz escolar normalizadora e higienista de principios del siglo XX. Pareciera que necesitamos de la normalidad de las regularidades, de la tranquilidad de lo homogéneo, del cuidado de una autoridad del paternalismo del falso amor o sino de una autoridad de una autonomía sin amor, tal como afirma Richard Sennett (1983)⁴ figuras ilegítimas de la construcción de autoridad en el siglo XX, que requieren una mirada crítica y quirúrgica para desafiar y construir nuevas formas de autorización pedagógica de las escuelas y los adultos escolares en este siglo XXI.

Somos herederos de un modelo de autoridad de la imposición en el que se asienta la matriz del Estado Educador, aunque también se expresa en forma singular en cada escuela, sus aulas, salas de maestros o profesores así como en pasillos y rincones de cada una de las instituciones. Es una marca indeleble en dicha matriz y en las subjetividades pedagógicas de docentes, estudiantes y familias, y en tiempos de resurgimiento de políticas y discursos neoliberales, esta matriz se

³ Idem.

⁴ Sennett, R. (1983). La autoridad. Madrid. Alianza.

renueva en apariencia pero mantiene intacto el paradigma que sostiene un discurso de la meritocracia que se instala como la (única) manera de salvar a las escuelas de un estado de decadencia y pérdida. Matriz que subyace en las oleadas de restauración conservadora en lo educativo y cultural como complemento de las políticas económicas y sociales de corte neoliberal. En la escuela parece persistir aún un camino “correcto” para responder por ejemplo a un problema matemático y también persiste un sólo modo representado para formar parte, en tanto ciudadano, de la nación Argentina. Ante la heterogeneidad de migrantes y *originarios*, el único camino pareciera ser, como desde hace 130 años, la persistencia en una inclusión homogeneizante, o dicho de otro modo, en operaciones políticas, pedagógicas, cotidianas en las que se persiga lo homogéneo como valor prioritario, una mismidad que neutralice la diferencia como anormalidad y amenaza, habilitando una maquinaria escolar que produce serialmente clasificaciones estigmatizantes que ponderan la alteridad como objeto, invisibilizando o negando la condición de sujeto pedagógico como condición democrática primordial de ciudadanía.

La escuela del disciplinamiento y la normalización triunfa de tal modo que aún hoy, a pesar de contar un valioso cuerpo normativo que traduce y resguarda la existencia y expresión de las diferencias, su matriz subsiste y regula “por el uso” gran cantidad de prácticas escolares.

La efectivización de derechos supone la garantía del Estado de llevar adelante las políticas públicas necesarias para que puedan ser vividos, y, en nuestro caso, son los adultos de las escuelas y actores sociales con que interactúa, a quienes compete asumir como garantes de esos derechos. No hay perspectiva de derechos y menos aún garantía de derechos si hay condicionamientos en el acceso. Es decir, si el ingreso a la escuela está restringido por las trayectorias escolares previas o si la meritocracia tamiza las decisiones convirtiendo a los derechos en objetivos a alcanzar según los esfuerzos personales. Es allí, en esa operación, cuando se despoja al sujeto de sus derechos porque se piensa al garante como propietario de los derechos del otro, y a los derechos como objeto de transacción e intercambio.

La igualdad ante la ley es lo que hace a los sujetos semejantes entre sí. El carácter irrenunciable de los derechos supone que la titularidad de los mismos no dependen de la propia iniciativa y que sean inalienables implica que nadie puede quitarlos.

Entonces retomando, todo niño, niña o adolescente tiene derecho a ir a la escuela y de ser recibido en ella, el Estado a garantizar las condiciones materiales y cada institución educativa tiene la responsabilidad ética y profesional de recibirlos, y, no de cualquier modo. Esta enunciación refiere a una posición política que interpela años de condicionamientos devenidos en prácticas naturalizadas para el ingreso de los estudiantes a la escuela secundaria, centrados por ejemplo, en parámetros de éxito o fracaso como así también de buena o mala conducta

Parte de los debates acerca de la conflictividad en las escuelas en ocasiones gira en torno al par adentro -afuera o por decirlo de otro modo al “contexto” que entra muchas veces por la ventana de la escuela colando todas las “desgracias” que la “calle” trae consigo. Encontramos aquí uno de los argumentos para desprestigiar la presencia de “los que recién ahora llegan” con su falta de “adaptación” a lo institucional. Los problemas sociales interpelan y ponen en cuestión la idea de escuela como santuario “El cambio más espectacular alentado por la escuela misma se sustancia en el debilitamiento del santuario ante los batallones de nuevos alumnos resultantes de la masificación.”⁵

Nuevas formas de vivir el “adentro y el afuera” de la escuela se entremezclan y ponen en cuestión las ideas tradicionales de autoridad a la vez que tensionan las prácticas institucionales para superar los slogans que instalan la idea que incluir es sinónimo de bajar calidad. En este libro nos proponemos interpelar ese sentido común con argumentaciones que desde las políticas públicas, el saber académico, la posición de los trabajadores de la educación y las prácticas escolares nos invitan a pensar que el camino es sinuoso, conflictivo pero que en ese mismo andar hacia una inclusión más democrática y de escuelas con lugar para todos, se van reparando deudas históricas con los más relegados y se continúa construyendo lo común desde la escuela. No hay educación de calidad sin todos los niños y jóvenes en la escuela.

Los capítulos

A modo de presentación de las temáticas que aborda el libro les presentaremos algunas líneas de las ideas que expone cada autor y del recorrido que hemos propuesto en esta compilación.

En el Capítulo 1 Eduardo Rinesi nos introduce con elocuentes trazos conceptuales al debate acerca de la inclusión desde la perspectiva de derechos. Desde un marco ético – político y pedagógico nos invita a pensar en el derecho a la educación y en la educación como derecho.

El Capítulo 2 escrito por Myriam Southwell y Alejandro Vassilliades, nos presentan un clarificador recorrido a través de la historia de la trama constituida en la relación entre trabajo docente e igualdad educativa en el período que va desde la fundación del sistema educativo hasta la década de los 90.

Alberto Sileoni, en el Capítulo 3 da cuenta de las concepciones político – pedagógicas que fundamentaron las políticas educativas en el período 2003-2015 profundizando en la noción de calidad educativa asociada a los procesos de inclusión. Como decisor de las políticas educativas en dicho lapso (primero como

⁵ Dubet. F. Crisis de la transmisión y declive de la institución” Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm. 2: 15-25.

Secretario de Educación y luego como Ministro de Educación de la Nación) expone en forma clara, precisa y las políticas educativas que construyeron este período de ampliación del derecho a la educación.

Liliana Pascual y Luz Albergucci, en el Capítulo 4 responsables de la gestión de la Dirección Nacional de Investigación y Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación de la Nación (200-2015) abren la discusión acerca de los modos de concebir la calidad y la evaluación educativa y desarrollan el trabajo realizado con el Índice de Mejora de la Escuela Secundaria (IMESA) como herramienta para la mejora de la calidad educativa en las instituciones, dando muestra de una política de Estado en evaluación que se asienta sobre la fortaleza inclusión - calidad, en la construcción de la evaluación como proceso participativo, que fortalece a las instituciones y su funcionamiento democrático, en disputa con las perspectivas dominantes que reducen la evaluación a dispositivos de control disciplinantes, a métodos estandarizados de clasificación y descalificación, enalteciendo la lógica depredadora del mercado y la competencia como única forma de convivencia.

Sonia Alesso, Secretaria General de CTERA, nos ofrece en su artículo una perspectiva y al mismo tiempo testimonio de la educación como derecho social y la calidad educativa asociada a dicho principio innegociable. La mirada del derecho social a la escuela como conquista de las luchas de los docentes como trabajadores de la educación. S. Alesso se pregunta: ¿qué modelo de sociedad queremos?, y ¿con qué proyecto de país se articula cada propuesta pedagógica? Preguntas que hoy debemos reactualizar y poner en debate cada vez, en cada espacio, si queremos conservar el horizonte de una educación de calidad para todos y todas.

En el siguiente capítulo, Myriam Feldfeber, hace un pormenorizado recorrido por los discursos que pretenden instalar la idea que de la calidad de la educación depende en gran medida de las evaluaciones estandarizadas. Estos discursos encarnados en nuevas políticas educativas además de responsabilizar a los docentes como el origen de todos los males educativos también mercantilizan y despolitizan el acto educativo. En línea con el planteo de Sonia Alesso y de Pascual - Albergucci, la autora realiza una profunda y fundamentada crítica a este modelo que se intenta desplegar.

Las nuevas normativas de los últimos tiempos que posibilitaron la ampliación de derechos (Leyes, Resoluciones, etc.) reconocen a las Escuelas de Gestión Social, incorporándonos a nuevos paradigmas en los que lo público va más allá del Estado así como no todas las iniciativas por fuera del Estado se restringen a las lógicas del mercado. Referentes de la Fundación Gente Nueva, Graciela Belli y Silvina Fernandez, comparten en el Capítulo 8, su pelea cotidiana desde las escuelas en los barrios del Alto de Bariloche por brindar una educación de calidad siempre anudada a la inclusión, a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

En el capítulo 8 Luis Rigal nos introduce en el mundo de los nuevos movimientos sociales que surgieron al calor de la lucha contra el hambre y la pobreza hacia fines de los 90 y principios del 2000. Estos movimientos se han constituido como espacios educativos y han resignificado la idea de calidad educativa desde la construcción de una ciudadanía colectiva y de propuestas educativas alternativas.

En el capítulo 9 Inés Dussel realiza un recorrido a través de las implicancias y significado del Programa Conectar Igualdad como política de Inclusión Digital. Inés nos ayuda a derribar algunos supuestos de sentido común que circulan acerca de la inclusión de tecnologías en las escuelas a la vez que puntualiza logros y desafíos que quedan planteados a partir del despliegue de esta política educativa.

Graciela Favilli en el Capítulo 10 nos aproxima a una dimensión didáctica y política de la inclusión y calidad educativa a través de las políticas de enseñanza, los formatos y la evaluación, desarrollando dos experiencias sustantivas al respecto: una propuesta de cambio curricular de la secundaria en la provincia de Chubut y el Proyecto de Escuelas Secundarias Universitarias, en el marco de revisión de formatos de la escuela secundaria, su estructura y organización.

Patricio Bolton, a partir de su experiencia como docente y directivo de escuelas ubicadas en las periferias de ciudades como Buenos Aires, Córdoba o San Salvador de Jujuy, nos ayuda a reflexionar acerca del conocimiento ofrecido en las escuelas con preguntas como ¿tiene el curriculum escolar/académico capacidad de transformación social? o ¿Cuáles son las condiciones para que la construcción de conocimiento cree condiciones de mayor igualdad y justicia social?

Centrándonos en la escuela secundaria, Claudia Bracchi comparte su experiencia como Directora Provincial de Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, atravesada por las políticas de inclusión en las que se han desplegado procesos de participación y protagonismo juvenil y trabajando para reconfigurar el lugar de los estudiantes y su centralidad en la escuela.

De modo de profundizar la mirada acerca de los supuestos que marcan la vida escolar de los sujetos que hoy habitan las escuelas secundarias, Carina Kaplan propone un valioso recorrido acerca de la propuesta meritocrática sobre la que se ha construido la escuela moderna y su relación con las concepciones que desde los dones, los talentos o las inteligencias responsabilizan a los niños y jóvenes por su éxito y/o fracaso. Comprender estos procesos nos lleva a dilucidar cómo se construyen los discursos que pretenden explicar las desigualdades, pero que terminan por profundizarlas y creando nuevas taxonomías y clasificaciones.

En el Capítulo 14 Ricardo Baquero realiza un análisis de experiencias de inclusión en la escuela secundaria. Propone una caracterización de las condiciones de época y nos invita a pensar acerca de aquellos “recién llegados” al nivel secundario. Para “hacerles lugar” a estos recién llegados debemos repensar las prácticas escolares y sus efectos de sentido de modo de evitar prácticas estigmatizantes y/o patologizantes.

Graciela Morgade, en el capítulo 15, describe lo que ha significado en términos de ampliación de derechos y de inclusión la Ley de Educación Sexual Integral, así mismo plantea los avances y los desafíos al respecto, que sin más, suponen la transformación de las prácticas escolares y de los enfoques a la hora de asumir que la educación sexual integral debe atravesar el curriculum y las prácticas escolares en los diversos contextos. Al decir de Morgade la ESI “resignifica y potencia la inclusión”.

Los invitamos a recorrer los diferentes capítulos, donde estos referentes ponen en tensión el sentido común acerca de la “calidad educativa” y nos ayudan a problematizar desde las prácticas escolares al gobierno de la educación, teniendo siempre como horizonte el rol igualador del Estado y la defensa de la educación pública.