

¿Inclusión y calidad?

MORENO, Luisa Inés; GELMI, Eda; FLORES, Miriam

*Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Centro de Investigación.*

“La inclusión educativa se da cuando a su lado camina la calidad educativa”, repiten algunos discursos, hoy, imperantes. Por ello, decidimos trabajar el tema en el marco de un Proyecto de Secyt inscripto en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC durante los años 2016 y 2017.

El objetivo general fue indagar las características de la inclusión educativa y su relación con la calidad en una escuela pública de educación media de la ciudad de Córdoba y en otra perteneciente al nivel superior, formadora de docentes de Educación Básica, tomadas como casos.

Como investigadoras nos preguntamos ¿Cuál es la inclusión de la que hablan? ¿Desde qué categorías de análisis? ¿Qué lugar tiene el aprendizaje en las mismas? ¿Cómo se relacionan inclusión y calidad? ¿Qué papel juega el conocimiento? ¿Qué conceptos de inclusión y calidad maneja los estudiantes del Profesorado? Decidimos trabajar con documentos ministeriales e institucionales, proyecto/s vertebradores, trabajo áulico, modos de participaciones, representaciones de aprendizajes, relaciones pedagógicas etc.

La metodología utilizada fue cualitativa y apuntó a construir un mapa de situación que explique tipologías y miradas respecto a la inclusión y a la calidad educativa.

Tratamos de indagar representaciones y modos de configurar la praxis pedagógica institucional y apuntar a mostrar miradas encontradas. Descubrimos una inclusión que retiene, pero no garantiza efectividad en la apropiación de conocimientos. En términos prácticos, ambos vocablos se convirtieron en slogan que barnizan los conceptos para dar credibilidad, más en realidad deshilachan lo sustantivo.

Calidad – Inclusión – Usos – Representaciones - Nivel medio –

Formación docente

Introducción

El tema inclusión y calidad educativa vincula sociedad y educación y es prioritario en este siglo XXI. En la cumbre del milenio de las naciones unidas, se acordó no sólo la universalización de educación primaria, sino una educación de calidad para todos. Argentina se planteó una escuela primaria universal en el siglo XIX, pero que aún no lo ha logrado totalmente, puesto que todavía hoy hay compatriotas analfabetos en todo el sentido de la palabra y también, analfabetos funcionales que no comprenden un texto sencillo. En el siglo XX, el desafío de nuestro país fue una escuela secundaria universal, pero un número muy importante de jóvenes abandonan antes de terminar la educación media, lo cual incide en el circuito de reproducción de pobreza, ya que a las carencias materiales se suman pobreza de tiempos escolares y pobreza de resultados académicos. Además de recordarnos estas deudas, Juan Carlos Tedesco (2010) afirma que tenemos déficit respecto a la calidad educativa. Las pruebas de ONE decían que los resultados eran mediocres y que ocultaban enormes desigualdades ya que los pobres tenían

menos años de estudio, desertaban más, sus resultados eran más bajos, no accedían a internet, los cuales constituyen problemas a resolver en aras de un acceso igualitario y justo, aún no resuelto. Se plantearon nuevas reformas educativas, se crearon más escuelas, se conectó igualdad, se diseñaron proyectos y nada parece alcanzar.

El contexto educativo actual, caracterizado por una cultura subyacente de homogeneización, pero también por una significativa complejidad, enfrenta desafíos como comprender la diversidad, reconocer experiencias de procesos de enseñanza aprendizaje, subjetividades, etc. No basta que los chicos estén en la escuela, tienen que estar aprendiendo; no obstante, entendemos que es necesario recolectar las diferentes voces en el cotidiano de las escuelas, para pensar cómo los actores sociales de la comunidad escolar asumen su responsabilidad en vistas a diseñar nuevos rumbos.

La inclusión educativa se da realmente cuando a su lado camina la calidad educativa, lo cual no es proyecto meramente educativo, sino un proyecto social. Este es el discurso imperante en los últimos tiempos.

Nuestra intención fue analizar, durante los años 2016/2017, dos casos: una escuela de nivel medio que recibió importantes aportes económicos destinados a la dotación de recursos que le permitieron equilibrar la estructura material del establecimiento y otra perteneciente al nivel superior y formadora de docentes de Educación Básica. La comunidad educativa de la primera institución lee la situación de dotación de recursos como inclusión, dato extraído de los decires de directivos. Frente a esto como equipo de investigación nos preguntamos ¿Cuál es la inclusión de la que hablan? ¿Por qué categorías de análisis está atravesada dicha inclusión? ¿Qué lugar tiene el aprendizaje en la misma? ¿Qué concepción de escuela, de alumno, de docente prima en la institución? ¿Cómo se relacionan inclusión y calidad? ¿Qué papel juega el conocimiento? ¿Qué conceptos de inclusión y calidad maneja los estudiantes del Profesorado de Educación Básica? Decidimos trabajar con documentos ministeriales (leyes) e institucionales, proyecto/s vertebradores, trabajo áulico, modos de participaciones, representaciones de aprendizajes, de la confianza en los mismos y de las relaciones pedagógicas etc.

Nuestro objetivo central fue indagar las características de la inclusión educativa y su relación con la calidad en un ámbito público. Para ello pretendimos dar cuenta de los siguientes objetivos:

- Rastrear la diacronía de los discursos inclusión y calidad en la macropolítica.
- Indagar sobre las lecturas de los términos de inclusión y calidad en los casos particulares estudiados.
- Identificar los significados atribuidos en relación a la inclusión y calidad en relatos de los actores institucionales.

Una búsqueda de antecedentes arrojó datos claves sobre una de las instituciones estudiadas referidos en un informe realizado por un equipo de investigación perteneciente a la UNC durante los años 2014/2015 y respaldado por Secyt. Dichos datos no solo caracterizan la unidad educativa, sino que aportan una mirada sobre la inclusión basada en un análisis estadístico. El informe manifiesta que la escuela presta atención a la transmisión y adquisición de contenidos, rasgo que aparece asociado a su capacidad inclusiva como interés temprano y reiterado por el aprendizaje, pero en el mismo se habla de cómo se intenta prevenir problemas de aprendizaje y exclusión de los alumnos. Más allá de este estudio encontramos mucho material que habla sobre los temas por separado, pero no los ponen en tensión, sin dejar de mencionar las reflexiones sobre ambos conceptos. No encontramos estudios referidos a casos específicos de Institutos de Formación Docente dentro de esta temática.

Referentes teórico-conceptuales

Este equipo de investigación acuerda con Echeita que Hablar de Educación Inclusiva, significa incrementar la participación, aceptar a todos los alumnos, y también reestructurar el funcionamiento de la escuela. Repetimos que no basta que los chicos estén en la escuela, tienen que estar aprendiendo (2013).

En Argentina, tanto la inclusión como la calidad tienen un anclaje social e histórico ligado a los últimos años del siglo XX, su emergencia es bastante reciente, así nominada, pero hay tres momentos históricos fundamentales que anudan y explican la matriz de dichos conceptos en íntima relación con la tarea de enseñar.

La primera es la etapa de fundación (siglo XIX) está ligada al normalismo, al magisterio, a la formación de funcionarios intermedios del estado. El trabajo de enseñar se funda en sistemas simbólicos y representaciones del mundo a favor de los grupos dominantes, rol que la educación tiene en la conformación del estado nacional argentino. Es el estado el que produce sujetos e instituciones. Ellos entendían la igualdad como homogenización en una cultura común de matriz enciclopédica y hegemónica. La autoridad docente se funda en dos ideas: supuesta neutralidad ideológica y llamado vocacional. Esta postura no era la única, a su lado crecía la oposición socialista y anarquista que apuntaba a generar vínculos participativos y combatir el autoritarismo.

El siglo XX está poblado de intenciones de cumplimiento de alfabetización, de pruebas de ensayo y error, de construcción de circuitos compensatorios y modalidades que dieran cuentas de las nuevas demandas laborales que crecieron con el mismo.

En dicha centuria, podemos señalar la última dictadura, época donde se reformula la articulación trabajo docente, escolarización e igualdad, en base a críticas a la enseñanza tradicional considerada verbalista y obsoleta que le otorgaba un lugar de pasividad a los alumnos. Aquí el currículo se vuelve programa que articula conductas deseables, potencialidades del alumno y tiempos de maduración y, además, crea las condiciones para que la pulsión individual se someta al bien común. En esta etapa se plantea una modernización basada en adaptar la escolarización a las necesidades, capacidades y potencialidades de los alumnos con una doble intención:

Impulsar un currículo escolar tendiente a una formación integral y desarrollo de un individuo trascendente, adecuando la evolución de la pulsión individual al bien común para anular el riesgo de disolución nacional por la amenaza subversiva.

Promover una articulación de premisas tradicionales de escolarización con las necesidades de mercado ocupacional.

La modernización propuesta acepta que el ritmo de aprendizaje, los intereses y potenciales del alumno es lo que marca el límite de la intervención pedagógica. El profesor solo cumple el rol de facilitador que coordina y orienta el proceso. Este planteo diluyó el carácter público y común de la escolarización, construyó un docente alejado de la tarea de transmisión cultural, con un perfil técnico supuestamente neutral. La educación se convirtió en un problema particular sin responsabilidad social y colectiva y se formaron los circuitos escolares diferenciados que subrayaron y subrayan desigualdades.

Los 90 traen la afirmación de las lógicas particularistas, se descentralizan recursos y se deja a la deriva muchas provincias en nombre de una educación supuestamente personalizada. Poco a poco, preocupaciones como mercado ocupacional, requerimientos locales se terminaron de imponer. Se desplaza el sentido de lo público nacional a lo provincial. El plan formó parte de una reforma del estado para América Latina dictado por el Banco Mundial y FMI que incorpora la idea de calidad asociada al rendimiento mercantil. Así se da paso a una educación que

favorece la competencia de los hombres entre sí, debiendo aprender a ser flexibles para adaptarse a un contexto laboral de gran inestabilidad y precarización laboral. Aparece la equidad como idea superadora de la igualdad y consiste en identificar y focalizar las poblaciones necesitadas para compensar sus carencias. El Plan Social Educativo fue la modalidad de intervención del estado, en lo que a materialidad se refiere, pero se dejó librada a su propia suerte cada institución y región, pues los recursos culturales y simbólicos ya no dependían de líneas nacionales, lo cual reforzó los circuitos escolares diferenciados y favoreció el despliegue de lo privado en perjuicio de lo público. La presunta autonomía desplazó el sentido de lo público.

En estos tres momentos nombrados, lo que se buscaba, aunque por distintas razones, era construir ciudadanía desde la homogenización, preservar lo logrado, afirmar lo particular sobre lo colectivo y ello significó redefinir el proceso de enseñanza aprendizaje.

La noción inclusión sufrió variaciones con los años. Primero se refirió a alumnos con capacidades especiales con la idea de incluirlos para evitar el aislamiento. Luego, la idea se extendió a otros diferentes: pobres, género, grupos minoritarios, pueblos originarios etc. Hoy, la UNESCO dice que una educación inclusiva es una dimensión de la calidad y la entiende como proceso pedagógico que respeta las diferencias y busca remediar riesgos de exclusión. La ley argentina habla de educación integral, individual, social y de mejorar la calidad de vida. El estado como promotor activo es el garante de este derecho. La inclusión implica integración de sujetos nuevos y diversos pertenecientes a sectores desfavorecidos y considera que una propuesta educativa pertinente solo lo es si es significativa para la persona en función de su contexto social y cultural. ¿Quién se hace cargo de esto?

La inclusión educativa es un concepto que se construye, no puede venir dado. El gobierno dice que va a garantizar el acceso a un sistema en funcionamiento al que se supone sostiene y sobre el cual ejercer un control como lo marca la ley, pero, en realidad, no acompaña una inclusión que se construye en la práctica cotidiana áulica e institucional y que reclama un tránsito no seguro, pues debe sortear obstáculos, conflictos, contradicciones, disensos, solitariedad, totalmente a cargo de los docentes.

La calidad educativa es un concepto que nace en la década del 80 en USA y en algunos países europeos cuando estos se preguntaban sobre la baja rentabilidad individual y social del Sistema Educativo ya que no se adecuaba a los requerimientos del sector productivo. Dentro de una lógica de mercado, calidad se asocia a medición del producto y ello implica competitividad y resultados efectivos, es decir eficacia y eficiencia. A nuestro país llegó en la década del 90, cuando se transfirieron los servicios educativos de nación a las provincias y el estado nacional se reservó para sí el control de la "calidad educativa", mas no muestra interés en profundizar este aspecto sino en exponer a los docentes. En esos tiempos el concepto de calidad estaba unido al de competitividad en una economía de libre mercado. Se suponía que con un libre juego las instituciones se reactivarían haciendo eficiente el uso de los recursos. En estos años, comienzan los operativos de medición de los aprendizajes y se ranquean las escuelas. Se identifica calidad con pruebas estandarizadas, lo cual continúa.

En el 2005, la UNESCO dice que calidad es democratización del acceso y la apropiación del conocimiento. En el año 2007, se identifica calidad con derecho social, es decir "estar en la escuela aprendiendo". Al ser considerado ello un derecho, se lo relaciona con conceptos como inclusión, equidad, relevancia y pertinencia de aprendizajes. La ley de educación superior incluye la calidad y responsabiliza al estado de garantizar las condiciones materiales y culturales de la misma. Los estados no se hacen cargo, solo enuncian políticas, y son los gobiernos provinciales los que disputan las macros y las micropolíticas en un juego de derivas.

Los conceptos inclusión y calidad fueron cualidades observadas a partir de categorías de análisis tales como:

- Confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos (La mirada del docente impacta en la subjetividad estudiantil y condiciona aprendizajes).
- Existencia de un proyecto o idea clara docente e institucional respecto al sentido de la acción docente (Tiene que ver con las representaciones, el direccionamiento y el accionar de la práctica docente).
- Promoción de un buen clima institucional y áulico (No sólo apunta a una cotidianeidad afable sino a una contención de emociones ya que el conocimiento científico marca que la emoción guía la cognición, en especial en etapas de formación. Implica compatibilización entre aprendizaje y bienestar institucional).
- Compromiso y responsabilidad con los resultados (La responsabilidad no es solo docente, sino institucional y esto tiene que ver con el modo de entender la organización escuela: Impersonal, afectiva, de alto rendimiento, centrada en la persona).
- Trabajo docente en equipos (Diálogo con el otro, armado de proyectos institucionales, la construcción de la escuela como espacio agradable, intercambio de experiencias de salidas de conflictos etc.).
- Formas de trabajo que marcan vínculos pedagógicos, búsqueda de soluciones o barreras que impactan en los resultados, atención a la diversidad.
- Modos de valoración de la participación y el aprendizaje (Coherencia entre metodología de procesual y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje).
- Consideración del punto de vista del alumno (Se relaciona con la apertura comunicacional y con el lugar dado al alumno en términos de reconocimiento. El docente pone en juego su identidad e ideología docente).
- Modos de relación pedagógica (Tiramonti dice que la recreación del vínculo docente es central. En su investigación habla de un pacto de confianza entre docentes y alumnos).
- Reflexión sobre las prácticas pedagógicas (La reflexión sobre la propia práctica es una estrategia que permite analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza, mediante ella se detectan situaciones en las cuales se puede contribuir e intervenir de manera oportuna para solucionarlas y mejorar la enseñanza).
- El vínculo con el conocimiento (Esto refiere el lugar que tiene el conocimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje e involucra tipo de clases, concepción de currículo, problematización del conocimiento).

El estado es el principal responsable de generar condiciones que garanticen una educación de calidad. También es cierto que hay instituciones en condiciones similares, pero que realizan lecturas y traducciones diferentes de las políticas públicas y por lo tanto generan propuestas distintas. Esta es la dimensión subjetiva de la política educativa, la dada por los actores del proceso pedagógico, docentes y estudiantes, que nos pueden ayudar a comprender situaciones institucionales, pero de ninguna manera se puede obviar lo que las leyes dicen, callan, suponen o escribe de forma subyacente.

Aspectos metodológicos

La metodología utilizada es cualitativa y apunta a construir un mapa de situación que explique tipologías y miradas respecto a la inclusión y a la calidad educativa desde el discurso de los actores institucionales. Tanto los escritos realizados por los estudiantes, como las entrevistas tomadas a docentes son instrumentos orientados a exponer el punto de vista del

sujeto. Tratamos de indagar representaciones y modos de configurar la práctica pedagógica institucional en relación con la construcción de gramáticas de inclusión y calidad mediante un diseño emergente y reconfigurable que además considera la observación no participante y la puesta en tensión de los discursos de los diferentes actores.

Este equipo de investigación probablemente no tenga todas las respuestas, y el estudio con dos instituciones educativas no sea suficiente para enunciar explicaciones generales, pero los análisis científicos sociales han demostrado la importancia en la teorización a partir de casos particulares, cuando se realizan desde una perspectiva de trabajo de campo; nos basta con nombrar a la Dra. Rosana Guber y su “Salvaje metropolitano” para anclarnos en reflexiones metodológicas, sin olvidarnos de autores como Michel Foucault y sus escritos, sobre el análisis del /de los poder/es, a Antonio Gramsci y su posición sobre “los intelectuales y la organización de la cultura”.

Como docentes de los niveles secundario y superior no universitario nos preocupa y ocupa la problemática social de los estudiantes y sus dificultades para continuar y finalizar sus estudios; de allí que los temas de inclusión social y la calidad educativa son problemáticas de continua discusión y con el cambio de signo político en la nación, entendíamos que era vital saber si estábamos en la misma ¿sintonía? entre docentes y estudiantes. De esta manera surgió la decisión de trabajar en nuestros propios establecimientos educativos, cruzando nuestros roles de investigadores en la institución de “la otra” en la cual no éramos docentes, sabiendo que la objetivación de nuestra posición era un obstáculo metodológico para muchos, pero no para nosotras que entendemos la investigación-participación-intervención como parte constante de nuestra reflexividad para transformar nuestras propias prácticas.

Resultados alcanzados y/o esperados

Intentaremos dar cuenta de un breve recorrido de los conceptos inclusión y calidad, de los hallazgos construidos a partir de la subjetividad de quienes habitan las escuelas con sus experiencias concretas, su trabajo docente o estudiantil, sus modos de concebir la inclusión y su trabajo de enseñar y/o aprender, etc. comenzando por puntualizaciones referidas a la ley.

Lo que la ley dice

Primero repasaremos la legislación vigente en cuanto a los dos conceptos claves nombrados en el título. Por otro lado, son importantes los decires de estudiantes cuyo transitar formativo pudo ya haber transformado o no el sentido común, sus usos prácticos de sujetos educativos. ¿El objetivo?, problematizarnos sobre lo que las disposiciones generales obligan en estos dos temas, respecto a la percepción de sus implementaciones en espacios educativos concretos y las consideraciones que estos actores sociales de la comunidad educativa comparten o no.

Trataremos de desnaturalizar lo obvio, ya que no es una discusión de lo que está “bien” o está “mal”, ni si quiera si hay un mandato social o mandato de los organismos internacionales, sino entender lo que se asiente o se niega de ambos temas según lo que nos “toque vivir”, por lo cual la vigencia de estas problemáticas es siempre presente y actualizada.

En la presente exposición, se trabaja con la ley de Educación de la Pcia. de Córdoba N°9.870, hoy vigente, la cual se articula con la ley nacional 26.206. En las mismas, se percibe que los temas calidad e inclusión no presentan grandes variantes entre sí ni en relación con las leyes aprobadas en los noventa.

La ley enuncia en diferentes apartados el concepto “calidad” expresando diferentes significados que parecen surgir más allá del sentido común, (no discutible por sus implicancias) y que forman parte de ese conglomerado de principios que nos integran a “todos” en forma

homogénea e igualitaria y al mismo tiempo nos “individualiza” cuando dejan un intersticio para que el “yo” particular quede a “salvo” de la presión de la igualdad.

En la ley, también, podemos observar la presencia de la “inclusión” en compañía de la “calidad educativa” y en los artículos 89, 93 habla de mejoras en ambas direcciones a partir de acciones que los fortalezcan en ambas direcciones.

Es indudable que la mayor y más explicitada versión se encuentra en el Apartado Primero que trata de la Educación Especial. En el Art. 50) sobre los objetivos de esta modalidad, se especifica que... En el marco de un sistema educativo inclusivo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en acuerdo con otros organismos, garantizará la participación de las personas con algún tipo de discapacidad en propuestas de capacitación laboral... Léase bien, es el SISTEMA EDUCATIVO inclusor, no la escuela. La incorporación en “escuelas normales” de estudiantes con diferentes dificultades, representa en el discurso del sentido común, una avanzada en relación a la igualdad de oportunidades, especialmente para los padres y cuenta con la legitimación de disposiciones judiciales sobre el tema.

El término de “calidad” puede leerse en diferentes momentos y con diversas contextualizaciones:

A.- Como expresión de mejora en la calidad de vida: “La comprensión de los avances científicos y tecnológicos y su utilización al servicio del mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva...que posibilite la autodeterminación y el compromiso con la defensa de la calidad de vida, el aprovechamiento sustentable de los ecosistemas y la concientización sobre los procesos de degradación socioambiental...” Es observable en primera instancia el tema calidad introducido desde la apreciación de la “calidad de vida” en tanto relación demográfica-ecológica y tecnológica, en una comprensión abstracta de un para todos presente y futuro. En términos de práctica, se da un desarrollo individual que supuestamente va a mejorar a un todo, lo cual significa dejar en manos particulares y diluir la responsabilidad del estado.

B.- También leemos la “calidad” como responsabilidad del Estado: “El Estado garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales ofreciendo, en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos”.

En estos párrafos, el concepto “calidad educativa” forma parte de la agenda del Estado.

C.- Estrictamente como calidad de la educación, en el artículo 19 dice que “La educación en la Provincia de Córdoba tiende a alcanzar los más altos niveles de calidad. A tal fin el Gobierno Provincial instrumenta las políticas necesarias para el mejoramiento de la calidad de la educación.

El tema se lo relaciona con nivel superior al hablar del nivel inicial, pero no vuelve a plantearse en la educación primaria y secundaria. Se retoma para el nivel superior... cuando en el Art 43 dice: “La formación docente constituye la base para el mejoramiento de la calidad de la educación... B) Se debe garantizar que todos los agentes del Sistema Educativo Provincial puedan acceder a propuestas de formación docente continua que sean relevantes para su desempeño profesional con calidad académica y adecuada a las necesidades de la docencia, sin perjuicio de lo establecido sobre el particular por la negociación colectiva”.

La mirada docente

La institución de nivel medio estudiada, históricamente, se mostró preocupada por el tema inclusión, pero reconoce limitaciones frente al desafío de la calidad, pues aún no logró un nivel de reflexión que le permita trabajar más allá de la urgencia. De una manera significativa el cuerpo directivo y docente se preocupa por organizar un proceso de enseñanza aprendizaje que asegure ingreso, retención y egreso como principal objetivo.

En este establecimiento, en los decires de las entrevistas, se advierte una auto-mirada institucional muy positiva y con voces relativamente uniformes cuando hablan de proyectos de retención. Se definen como una escuela inclusiva ya que enuncian reiteradamente que su foco es el alumno tratando de garantizar ingreso, permanencia y egreso. Para ello plantean un “fuerte trabajo” de apoyo al que llaman Nuevas Estrategias para la terminalidad escolar y que consiste en:

Enseñanza del “oficio de ser estudiante”. Desde el momento de la inscripción a primer año se realiza un seguimiento importante de los estudiantes con entrevistas a ellos y a sus padres. En esta tarea se suman Vicedirección, Coordinadora Pedagógica, Docentes, Preceptores, y Encargado de biblioteca. Ofrecen clases de apoyo, horarios de tareas etc.

Trabajos prácticos graduales que garanticen los núcleos prioritarios de lo dado, preparados por los profesores.

Acuerdo instituido (ya no se discute) como permanente de no calificar con menos de 4 en la primera etapa para no desalentar. Los docentes no tienen la opción de no aceptarlo.

Proyecto de convivencia que incluye trabajos comunitarios como murales o simplemente colaborativos como pintar las paredes de la escuela. Ello apunta a desarrollar vínculos de convivencia pacífica y pertenencia. “Hay tareas para todos: quinta, plantación de árboles, cuidado del predio, etc.” -informa el personal directivo-. Se amplían las acciones conforme a los problemas que se presentan los cuales son evaluados por los profesores del curso en cuestión. Son muchos y variados los seguimientos a los alumnos, pero a pesar de estos reconocen la existencia de situaciones significativas de bullying en relación con el acoso verbal.

Recuperación de alumnos en riesgo de abandono. Consiste en la realización de estadísticas de rendimiento y detección de alumnos con muchas “materias abajo”. Se trabaja desde la coordinación pedagógica con docentes, el alumno y los padres.

Recuperación de los alumnos que se fueron sin pase o que no finalizaron efectivamente el secundario. Lo hacen a través de las redes sociales por las que convocan e informan sobre posibilidades como los trabajos prácticos anticipados, fechas y exámenes. Desde el objetivo terminalidad efectiva, los incentivan a participar dentro del proyecto nacional “Ponele título a tu secundario”.

A lo largo de esos dos años de tarea indagamos visiones, conocimiento al respecto construido desde las miradas y las prácticas declaradas e inferidas.

La vicedirectora destaca que logran la pertenencia y que confían en la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Manifiesta que priorizan el conocimiento como herramienta, pero se observa que los múltiples intentos por sostener al alumno son una lucha sin tregua que logra incluir en la obligatoriedad de la Enseñanza Media a muchos, pero permanentemente arrastran una matrícula con recorridos irregulares y a media máquina y eso, indudablemente, está ligado a pregunta ¿dónde están los aprendizajes garantizados?

Los decires docentes describen alumnos que lograron un nivel de pertenencia con la institución más que satisfactorio. Los profesores dicen que muchos de ellos tienen problemas de aprendizajes no compensados, que les cuesta asumir el rol de estudiante, ya sea por baja autoestima, resistencia a un hacer laborioso que implique esfuerzo pues sus condiciones materiales de vida los tienen muy cercados con otros temas: conflictos familiares, con pares, en el barrio, con drogas etc. Los estudiantes reclaman contención y muchos manifiestan cariño por la escuela, pero indolencia frente al aprender.

Los docentes entrevistados declaran una significativa preocupación porque los contenidos curriculares les sirvan a los chicos; a menudo se preguntan qué pueden hacer para asegurar la permanencia ya que hay cosas que los exceden, pero tienen dudas respecto a los niveles de conocimientos incorporados cuando piensan en cuántos logran el ingreso a la

universidad y más aún, según sus dichos, si observan la escasa cantidad que consigue finalizar estudios superiores. Todos los entrevistados reconocen déficit en el sistema de enseñanza aprendizaje, hablan de rémoras difíciles de compensar y que el tiempo docente fuera del aula, destinado a revisar prácticas áulicas es inexistente. Uno de ellos afirma -en general- que “hoy la estructura del trabajo docente no está hecha para que la escuela mejore”. Desde la mirada de otros actores, a los docentes más jóvenes, les cuesta el manejo de grupo y entrenar en el desarrollo de capacidades.

Al hablar de conocimiento, en términos abstractos de lo esperado, los docentes aluden a aquel socialmente significativo, un conocimiento que humanice libere y dignifique en términos de Paulo Freire, según uno de los informantes. A lo largo del último siglo, no fueron pocos los que se refirieron al mismo como capacidad emancipadora y constructora de sentidos, pero no se percibe en los discursos el logro de una satisfactoria puesta en acto de estas ideas. Recordemos que conocimiento es una mirada del mundo sobre algún aspecto, es construcción comunitaria e histórica, es experiencia humana narrada, teorizada o reflexionada. El conocimiento se renueva, pues las nuevas generaciones actualizan miradas, sentires y posiciones frente al mundo, que no pocas veces distan de la perspectiva institucionalizada. Construir conocimiento, apropiarse de un conocimiento es poseer capacidad de actuación. Saber es ser capaz de hacer. Los profesores al dudar respecto al potencial significativo del conocimiento construido porque siempre están atendiendo urgencias que irrumpen en el desarrollo curricular ponen en tela de juicio la apropiación de ese conocimiento transformador del que hablamos unas líneas arriba.

De los entrevistados, fueron los preceptores y el encargado de Biblioteca quienes aportaron información no dictada por el discurso y documentos institucionales. Ellos observan que lo que tal vez falta es acompañamiento áulico a los docentes para que la transformación se dé en ese espacio para que la inclusión tenga la dimensión del conocimiento aprehendido. Afirman que logran contener, retener, pero facilitando y que eso no alcanza para incluir: “Aprueban con un simple trabajo.” El desafío es ayudarlos a mejorar trayectorias.

Con respecto a la calidad educativa los docentes manifiestan preocuparse por los contenidos específicos de cada área y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Llevan a cabo reuniones informales en la sala de docentes o reuniones de Departamento, en las cuales el tema prevalece y se discute sobre cómo y qué conocimientos impartir que tengan impacto para todos los alumnos de diversos barrios y de diferentes extracciones socio cultural. Parte del “reclamo docente” es que para sostener a los adolescentes en el aula... deben bajar el nivel de enseñanza... y así poder incluir a los jóvenes cuidando que no deserten del sistema educativo. La discursividad del “cuidado” resulta de una vieja matriz fundante de la instrucción pública, que se articula con esos enunciados que se escuchan los días de paros en que los padres ante un micrófono expresan que... ¿y ahora?, ¿dónde pongo los chicos?... Parece que el lamento sobre lo que ese día pierden no gira en la “guarda” de sus hijos.

Todos los actores institucionales entrevistados hablan del proyecto de retención y egreso que llevan adelante hace años, con un gran esfuerzo de muchos de ellos, mas, leyendo lo subyacente, podemos advertir que el orgullo que sienten por una escuela que logró crecer, materialmente bien dotada, reconocida en la zona como buena, organizada en sus prácticas, sea tal vez la traba que los tiene estancados en no poder avanzar para corregir los déficits de conocimientos que advierten tener. Al llevar tanto tiempo adelante el proyecto arriba nombrado, y frente a un crecimiento poblacional cada vez mayor, tal vez, se cayó en una repetición mecánica de las actividades previstas viciadas de escasa reflexión y discusión. Esto que decimos no invalida el reconocimiento que hacemos de los logros obtenidos. Su visión positiva es motor del hacer y les permite ver necesidades, pero no les alcanza para redireccionar. El trabajo sobre las prácticas áulicas es una de las deudas pendientes.

La mirada estudiantil

También, trabajamos a partir de la palabra de cincuenta y cuatro jóvenes de cuarto año de distintas secciones, cuyo elemento de unidad está dado por tener la misma edad (entre quince y dieciséis), y un entorno socioeconómico distinto que oscila entre clase media y clase baja, de los cuales alrededor de 20 % trabaja en contra turno para tener para sus gastos, pero ninguno es sostén de familia, aunque sí fuerza productiva familiar, ya que muchos de ellos cuidan de sus hermanos menores.

El 15 % de los estudiantes secundarios entrevistados, interrogados sobre su idea de inclusión, recurrió a una definición “googleada” ya que la referencia es Wikipedia, en que enuncian a la idea como “concepto teórico, que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad”, mientras que para un otro 15 % es “toda actitud, política o tendencia que busque integrar a las personas dentro de la sociedad...integración que debe llevarse a cabo tanto desde el punto de vista económico, educativo, político, etc”.

Más abstracto aún es el siguiente planteo: “es aceptar todo sin discriminar religión, pensamientos, etc...”

El “deseo” de un “todo” contenedor socialmente enunciado desde un Estado lejano que se vehiculiza desde la “obligación” de la Escuela, pero que “deben” hacer efectivo los docentes, sobre ellos descansa el “poder” de hacer “realidad” esa “teoría”.

Aquellos que trataron de construir una respuesta propia, cabalgan entre el derecho a educarse y la obligación de la escuela de aceptar a todos, aunque el 50 % de este grupo estima a la inclusión en relación a discapacidades físicas y mentales. En términos relacionales debemos advertir que en una de las secciones trabajadas cursan dos compañeros con dificultades acompañados por maestras integradoras, uno con limitaciones motoras y otra que manifiesta actitudes de desocialización -es desconocido para el equipo de investigación el diagnóstico de esta alumna-, en ambos casos no entregaron ninguna respuesta escrita.

Un 10 % de las respuestas van desde las responsabilidades personales de “aprender” a integrar “la escuela pretende a que debemos incluir personas de integración, diversidad”, otro dice “opinamos que está bien la inclusión, pero para poder incluir hay que dar apoyo de los dos lados. Hay que saber tratar con compañeros con distintos problemas para poder incluir”.

Por último, el 10 % restante reconoce “No había escuchado nada sobre estas palabras, pero entiendo que se refiere a incluir a diferentes estudiantes al sistema escolar por igual”.

En las diferentes discursividades de estos adolescentes, el “yo” mayoritariamente no está relacionado a situaciones de exclusión, salvo un caso que referencia que “recién entrado me hicieron participar con todos como si fuero uno más” mientras que por lo general la manifestación de la necesidad de incluir es hacia un “otro” con problemas. Ellos están fuera de esta problemática y de alguna manera están diciendo ¿excluido yo?

Esto nos permite hablar de la banalización de la inclusión, al objetivar una cierta incapacidad para abordar el impacto y las consecuencias de las prácticas exclusoras, autodefiniéndose como sujetos incluidos, ya que todos ellos, sí están en la escuela.

Cuando a estos adolescentes se les preguntó que entendían por calidad educativa manifestaron no interesarse en el tema, dado que, en su realidad cotidiana, para la mayoría, sortear las evaluaciones de las distintas materias era la meta.

Pasemos ahora a los estudiantes del terciario, futuros profesores en el nivel primario. ¿Cuáles son las discursividades de estos cursantes? Contamos con las respuestas de segundo año (una sección) y de cuarto año (último año de la carrera) ¿circulan similares planteos? ¿Hay diferencias y en que radican? ¿Qué nos dicen estos “sujetos” que se encuentran en trayectos formativos diferentes (recordemos que son alumnos de segundo y cuarto año) de los conceptos inclusión y calidad?

Cabe destacar que, al preguntar por prácticas, nos referimos a su biografía escolar completa y no sólo al trayecto actual, a diferencia de lo realizado con los estudiantes de secundario.

El I.S.F.D. es de turno nocturno y comparte edificio con un nivel primario, si bien el barrio no es cercano al Centro, el mismo es bastante tradicional y considerado de sectores medios, pero el radio de influencia de captación de aspirantes a la docencia responde a intereses de sectores más alejados, vecinos de la “circunvalación”. Incorpora amas de casas con hijos y trabajadores. La institución recibe a una población que se caracteriza por pertenecer a sectores medios y trabajadores empobrecidos. La edad promedio de los ingresantes a la carrera es de 22 años y el porcentaje de jóvenes que pasan a este al acabar el nivel anterior, son escasamente un 17 %; con una presencia de un 25 % de recibidos en secundario en Bachilleratos acelerados.

Para el universo de estos aspirantes a la docencia, la participación de prácticas inclusoras a lo largo de sus biografías escolares es nula en un 53 %, cifra que resulta alta y antagónica con la lógica del discurso hegemónico de inclusión – exclusión que se han desarrollado en los últimos 25 años: “No, nunca he tenido”, “No recuerdo”, “No tuve ninguna experiencia”.

Veamos que resulta del otro 47 %; podríamos dividir las respuestas en tres grandes grupos, acotando que el 55 % dice que sus experiencias de inclusión han sido en la institución actual y nunca en los otros niveles, reconocen la participación de las prácticas en espacios no formales como acciones inclusoras que “ellas/os” realizan en favor de otro y no que se haya realizado hacia ellas/os, en el caso de cursantes de cuarto año, entienden como prácticas de ese tipo los talleres que la institución plantea y las prácticas de asambleas ante temas de gestión institucional o propuestas colectivas sociales sobre problemáticas tales como las luchas docentes, las definiciones de participación de acciones de protestas con distintivos de la pertenencia al instituto como las marchas por “ni una menos”.

“En la jornada contra el bullying, para ayudar a quienes lo padecían en la escuela”.

En un caso de acciones “inclusoras” hacia su propia persona, las expresiones rondan en:

“Si participe aquí en esta institución cuando comencé a cursar...llegue un mes después que se empezó con las clases y mis compañeros y profes me incluyeron totalmente”.

“Aquí, con mi edad y trabajo, siempre nos tratan de buscar formas para poder estudiar y llegar a los objetivos”.

Para los que referencian haber participado en acciones inclusoras en otros niveles educativos, nuevamente el “yo” es el sujeto que incluye en una propuesta de práctica particular, anclada en la decisión personal, no desde un marco de estrategias políticas ideológicas; salvo un caso -que describiremos por separado- todos manifestaron que dichas intervenciones fueron en el nivel secundario:

“Cuando iba al secundario trataba de incluir al grupo a cada chico nuevo que entraba al grupo”.

“En tercer año cuando tuvimos de compañera a una chica alemana”.

“incluir en mi grupo de amigas a un nuevo compañero de intercambio”.

“Yo muchas veces incluí a mi prima en su escuela, cuando ella quería dejarla. Pero yo pude ayudarla para que se pudiera integrar y volver a tener el interés de seguir estudiando”.

En un caso particular que explicita que, siendo profesor de educación física, “en primario tuve la posibilidad de integrar algunos con alguna discapacidad motora dentro de las clases”.

Como podemos observar las referencias de sus trayectorias escolares no reconocen ninguna acción de inclusión desde marcos institucionales, circunscribiendo la inclusión a la socialización básica azarosas y aleatorias y no a políticas organizadas y puestas en marcha por toda la comunidad educativa, como contenido de enseñanza.

Debemos mirar cómo estos futuros docentes están construyendo su posición en relación a la praxis inclusora. No es de extrañarnos que en conjugación potencial futura se miran a sí mismos como responsables directos cuando estén acreditados como educadores.

“incluir en la escuela es darles a TODOS (utiliza la palabra en mayúscula en su escrito) las mismas posibilidades y ayudar a aquellos que tienen alguna dificultad en su progreso de aprendizaje para que todos lleguen a tener un mismo nivel de estudio.”

“incluir para mí es participación, compromiso y amor (sentimiento) para con la escuela”.

“incluir en la escuela significa aceptar la diversidad, es la integración de los alumnos al mundo de la educación que les permita crecer”.

“incluir en la escuela es integrar al niño en todas las actividades que realizamos”.

De estas expresiones podemos desprender que estos futuros docentes ya “cargan” en sus espaldas toda la responsabilidad de la “inclusión”, no referencian sobre las acciones estatales o gubernamentales; en pocas contestaciones tenemos una discursividad que referencia a un colectivo más allá de los docentes: “es un trabajo en equipo profesores, alumnos, poder juntos lograr objetivos y dar oportunidad de aprendizaje a todo ser humano”.

Terminó siendo difícil para nosotras mismas descubrir la circulación de estas narrativas en que desde diferentes posicionamientos estudiantiles se deposita en el docente -actual o futuro- las responsabilidades de las políticas de inclusión y por ende los “acreedores” de la exclusión.

Subyace en una capa geológica de anteriores y múltiples generaciones la concepción de la escuela - educación como promotora de la movilidad social, pero desde y para cada individuo, no se visualiza necesidades de cambios estructurales sociales. Los valores capitalistas liberales de la responsabilidad personal de la pobreza permanecen inalterables en estos relatos.

Al mismo tiempo es importante marcar que al binomio inclusión-exclusión se le reconoce una existencia, más allá de toda duda que no tenemos en claro, que es, pero que hay y que los docentes son responsables dentro de la escuela de que cada uno de los educandos sean integrados e, porque de esta manera también asegura la inserción “exitosa” de cada “yo”.

Resultados alcanzados y/o esperados

A modo de reflexión

En esta textualidad epocal, en la cual marcos teóricos de intersubjetividades no solo hablan de realidades subjetivas, sino que se presentan como únicas realidades posibles; nosotras seguimos afirmando que Contra la subjetividad de los hombres se levanta la objetividad del mundo hecho por el hombre. (Hannah Arendt, 2005, p.158) y que, entre contenciones y acreditaciones, los procesos de concientización de la educación como práctica política caen ante el sentido común circulante que en la escuela no entra la política. Esta concepción parece imprimir la imagen de lo normal en el mundo, por ello la inclusión es un “problema” del cara a cara entre docentes y estudiantes.

En los discursos docentes se lee un armando de ropajes apenas hilvanados que cuando los estudiantes los usan se desarman en el camino. Estas voces, a veces son de crítica, a veces, surgen como una tibia valoración del ahora, mas no hay discusión colectiva del tema.

Uno de los planos de análisis que la Dra. Arendt pone sobre la mesa de discusión la “legislación existente.” En este caso, la “obediencia” de un individuo a “órdenes superiores”, su “adscripción a las normas”, “un sentido común” que “no cuestiona” la “experticia” de las “autoridades sobre ese campo”, una “conciencia personal de un trabajo “bien hecho” y por último no nos olvidemos el “deber cumplido”, son cuestiones que urgen y atraviesan discursos y prácticas.

Esta intrincada trama habla de la alta complejidad, con la que se presenta el sentido común como políticamente correcto. Cuando se defiende la inclusión y la calidad educativa, poniendo el “lugar” en la escuela en concreto, como escenario común que por sí sola integra, se confluye y se confunden, desde el eje político, las acciones de gobierno con la responsabilidad de agente estatal. La confusión es del gobierno y de todos los actores del sistema educativo.

Por un lado, se plantea los problemas como derivación de un funcionamiento deficitario de la propia institución, de los agentes, de las comunidades, responsabilidad de un estado en abstracto o se pasa al extremo de que la “culpa de los déficits” (presupuesto, disciplina, preocupación paterna etc.) son fallas docentes y por otro, se oculta, se ignora o no se reconoce la función y el rol del estado.

Desde los discursos políticos las temáticas de “inclusión” y “calidad educativa” se han convertido en un slogan de campaña disputando sus enunciados, pero no siempre sus sentidos y contenidos que han sido debidamente explicitados ni conversados, ¿esta contienda surge de las demandas de la sociedad civil o se intenta convertirla en hegemónica desde la esfera política?

Se puede acordar con autores como Tenti y Fanfani que hablan de un proceso de desinstitucionalización y Tiramonti quien afirma que la escuela perdió potencial y que en este modelo societal se inscriben desigualdades que crecen.

Las identidades históricas y culturales particulares de cada escuela se homogenizaron a la idea de nación en creación. La formación de la nacionalidad se correspondió con la formación de la sociedad industrial con el entramado propio de la sociedad capitalista (fábrica + familia + escuela + clase social + instituciones políticas). El proceso de globalización rompe el entramado en el que se sostenía. Se generan nuevas asimetrías y arrasamiento de los modelos integrados. La descomposición de la sociedad industrial dejó a las personas libres de seguridades. Se generan nuevos vínculos y nuevas experiencias, pero no se cambió la moral normalista que sigue dejando la responsabilidad en los docentes, los cuales reafirman este mandato en el sentimiento de posesión de “su aula”, “sus chicos”.

Con la descentralización de los 90, la representación escuela igual a propiedad privada por parte de los docentes se acentúa, mientras que, en la última década, a la desintegración del localismo se le suman voces en defensa del mandato fundante de la escuela como impulsora de valores universales, principios y creencias que no difiere de los orígenes del siglo XIX. La descentralización llevo a la atomización, nos hizo más individualistas y la política neoliberal cabo la zanjás que aislaron y profundizaron las salidas individualistas.

Hay que considerar la distancia entre modos de incorporación dados y el imaginario que supone la letra de la ley, las circulares de la superioridad del gobierno y las “sugerencias” verbales que emanan del Ministerio de Educación y las representaciones de los docentes, padres y estudiantes sobre las obligaciones de la escuela.

La banalización de los conceptos inclusión y calidad se sustancia. Al correrse el eje político de la responsabilidad estatal, se barnizan los conceptos de credibilidad y se deshilacha lo sustantivo.

Cabe decir que, como H. Arendt, no intentamos convencer a nadie, ni esperamos que se acuerde con nosotras, pero sí instalar la polémica, porque, cuando los debates son profundos y auto reflexivos, la riqueza de las discusiones impacta en nuestro oficio docente y sobre todo en nuestro oficio ciudadano.

Bibliografía

- Abratte, J. (2005). La política educativa en la Provincia de Córdoba (1983-1998) Democracia, Legitimación y Discurso Educativo. *Colecciones Estudios sobre Educación*, Córdoba, 2005.
- Arendt, A. (2004). *Eichmann en Jerusalem, Estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen, Barcelona.
- Arendt, A. (2009). *La condición humana*. Paidós: Buenos Aires.
- Boivin, M. et al. (2009). *Constructores de otredad*. Eudeba: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Braslavsky, C. et al. (1989). *Educación en la transición a la democracia*. UNESCO/OREALC: Santiago de Chile.
- Brener & Galli (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado*. Stella: Buenos Aires.
- Fabiatti, G. (2016). Informe final del Proyecto Secyt 2014-2015 (05/F866) La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. UNC: Córdoba.
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo. *En Educação & Sociedade*. vol. 32, núm. 115, abril-junio, 2011, pp. 339-356. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas (Brasil).
- Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Versión digital disponible en <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/680.pdf>.
- Gramsci, A. (2006) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Guber, R (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós: Buenos Aires.
- Hernández Rosete, D. (2000). Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. *Sociología*. Año 15, numero 43. Disponible en: <http://www.redage.org/publicaciones/educacion-y-justicia-en-el-sentido-de-la-educacion>
- Miranda, E. et al. (2003). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Brujas: Córdoba.
- Naradowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN-e 1696-4713, Vol. 6, Nº. 2, págs. 19-26.

Nóbile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. *En Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. G. Tiramonti. FLACSO/Homo Sapiens: Buenos Aires, 2011.

Pedranzani, B. E et al. (2013). Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum, *Revista Contextos de Educación Año 13 - N.º 15*. Universidad Nacional de San Luis República Argentina. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2015/articulos/vol15/pdf/01-pedranzani-martin-diaz.pdf>

Toranzo, L. (1996). Evaluación y calidad. *En Revista Iberoamericana de Educación de la OEI - N.º 10*, pp. 63-78.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, 2008.

Tedesco, J. (2010). *La educación en el horizonte 2020*. Fundación Santillana, Buenos Aires, 2010.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* 345. España. Enero-abril 2008, pp. 83-110.

Vásquez Roca, A. (2008). Zygmunt Bauman y la modernidad líquida en Nómadas. *Revista Ciencias Sociales y Jurídicas*. N°18. Pontificia Universidad de Valparaíso. Chile.