



24, 25 y 26 de Agosto de 2016

Ponencia:

Sociedad y escuela: apuntes desde el estudio de las comunidades educativas en clave de inclusión

Eje temático N° 4: Balances y perspectivas sobre las políticas públicas en la región. Sus impactos en la desigualdad, la construcción de derechos y la constitución de sujetos.

Autoras/es: Verónica Cruz; María Eugenia Vicente; Gabriel Asprella; Matías Causa; Guillermo Almada; Analía Dreizzen; Liliana Urrutia.

E-mail: veronica.cruz09@yahoo.com.ar

Institución: FTS y FaHCE - UNLP.

Palabras claves: ley, educación, derechos, comunidad educativa.

Resumen ampliado

Presentación

Las relaciones escolares remiten a vínculos entre educadores, alumnos y los diversos espacios de la sociedad civil. A lo largo de la historia se han cristalizado ciertas modelizaciones en esas relaciones, que se constituyen en elementos importantes a considerar como referentes para analizar las propuestas educativas inclusivas.

Un primer modelo supone que el deber de las familias es entregar a sus hijos a los maestros y otorgar a la escuela la exclusividad de su educación formal. Así, la escuela asume el derecho de transmitir a los niños y niñas aquellos saberes y valores congruentes con su proyecto basado en los intereses nacionales, aun cuando esa transmisión arrase con creencias, convicciones y modos de vida diversos.

El segundo modelo es el clientelar, que propone que la escuela “se adapte” a la comunidad y a los niños y niñas, y se gane su lugar de mercancía necesaria y deseada, dando respuestas a la medida de la heterogeneidad que ya no se pretende disolver u homogeneizar, sino reivindicar.

Finalmente, un tercer modelo plantea una alianza entre la escuela y la comunidad donde no predomine la delegación a la otra parte de todas las responsabilidades y culpas, sino el compromiso compartido y recíproco entre ambas, en beneficio de un interés común: la educación de adolescentes y jóvenes. En este punto, coincidiendo con lo expresado en la Ley de Educación Nacional (LEN), la inclusión es una noción de relevancia estratégica, en tanto acción que principalmente se propone “no dejar afuera” del circuito de ciudadanía política y cultural.

Asimismo, es de reconocer que la inclusión supone exclusiones, más o menos cristalizadas. En todo caso, se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudarían a resolver algunas de las injusticias y desigualdades actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta.

En este escenario, la investigación en curso denominada “*La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad*”¹ persigue el objetivo de identificar y potenciar las prácticas educativas, propiciando una mayor democratización en las instituciones del sistema. La definición de la comunidad educativa en términos de inclusión, refuerza las acciones conjuntas en las dimensiones políticas, institucionales y pedagógico-didácticas que, interrelacionadas, contribuyen a sostenerla con metas inclusivas.

En esta oportunidad, los avances del mencionado estudio permiten compartir a modo de *apuntes*, algunas claves para el fortalecimiento de la relación entre sociedad y escuela, en tres niveles principales de concreción: un primer nivel vinculado a *las políticas educativas*, con referencia al fortalecimiento de la relación entre Estado y el sistema educativo; y a las preocupaciones de las agendas sobre inclusión en educación; un segundo nivel que refiere a *las prácticas institucionales*, con relación a las concepciones de educación e inclusión; el reconocimiento de la diversidad; y la promoción de nuevas

¹ El proyecto ha sido acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y se inscribe en el GETSyS de la Facultad de Trabajo Social de la mencionada universidad, para ser desarrollado en el período 2015-2016; y es dirigido por la Mg Verónica Cruz e integrado por Dr. Gabriel Asprella, Dra. María Eugenia Vicente, Mg. Matías Causa, Lic. Analía Dreizen, Mg. Guillermo Almada, Prof. Natalia Gette y estudiante Ma. Florencia Valenzuela.

formas de pensar las propuestas escolares. Finalmente, un tercer nivel alude a las *estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula*, que hace referencia a la relación entre la “cultura escolar” y las culturas juveniles; los saberes y prácticas desarrolladas por los estudiantes en espacios por fuera de los escolares; y la generación de formas autónomas de trabajo.

1.- Apuntes para pensar las políticas educativas

En relación a estrategias de fortalecimiento del vínculo entre Estado y sistema educativo

La democratización de las prácticas educativas y su relación con lo comunitario en clave emancipatoria necesita ser diseñada y sostenida desde el Estado y el espacio público, pues las condiciones que mantendría el mercado en la agenda de políticas educativas se traducen necesariamente en estrategias de condicionamiento, selección y expulsión que revierten las prácticas de inclusión.

Tal como señalan Feldfeber y Gluz (2011), las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación durante los últimos años, enfatizan la necesidad de construir un sistema capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela. En esta línea se inscriben las políticas sociales y de escolarización, como la Asignación Universal por Hijo (AUH), que otorga una prestación no contributiva a los sectores desempleados y a empleados precarios, similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales. Otro ejemplo son las políticas que tienden a generar condiciones de mayor accesibilidad a la escuela secundaria, tales como el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* aprobado en mayo del 2009 por el Consejo Federal de Educación; o el *Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria* implementado a partir del año 2010, cuya inversión alcanzó los 2.132,7 millones de pesos destinados a optimizar las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas e institucionales; sumados a los *nuevos planes curriculares*, efectuados con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes.

En relación a preocupaciones de agendas latinoamericanas sobre inclusión en educación

La preocupación principal en las agendas es que la ampliación de los sistemas educativos nacionales no habría conducido a las deseables condiciones de igualdad educacional, ni al acceso y distribución de otros bienes sociales (Bracho, 2002; Tedesco, 2010; Dussel, 2004). En los sistemas educativos, el derecho a la educación ha sido atendido como el acceso universal a la escolaridad. Sin embargo, este creciente acceso no ha sido respaldado por una igualdad en las normas básicas de aprendizaje, sea por problemas de rezago, deserción o, incluso, por el otorgamiento de certificaciones que no se corresponden con los objetivos de aprendizaje que representan.

Las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “inter-categoriales” mientras las nuevas desigualdades son “intra-categoriales,” lo que lleva a reconocer que la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. La clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados o “chicos- problema” constituye una expresión de cómo la exclusión sigue operando. Ello convoca a considerar las trayectorias individuales y a reflexionar sobre cómo la experiencia escolar marcó, o dejó de marcar, la experiencia vital y las oportunidades futuras de jóvenes y adolescentes.

2.- Apuntes para las prácticas institucionales en clave inclusiva

En relación al reconocimiento de la diversidad en educación

Asumir la diversidad implica un viraje profundo en los modos convencionales de pensar y hacer educación, política y reforma educativa (Torres, 2000; Dussel, 2005). Si el objetivo último de la educación -y del sistema escolar- es el aprendizaje, y si para realizarse como tal éste debe adecuar sus contenidos, métodos, enfoques, espacios, y tiempos a las necesidades y posibilidades de quienes aprenden, lo diverso pasa a constituir la norma, no la excepción. En tal sentido, la cuestión no se resuelve sólo con programas asistenciales compensatorios enfocados en atender necesidades de grupos empobrecidos, vulnerables o excluidos, asumiendo un único patrón respecto del cual se define qué es lo estándar y lo esperable, y qué lo que requiere adecuarse al mismo. Más bien, las acciones necesitan orientarse a diseñar modelos educativos con relevancia social. Esto es, que respeten las características y agendas propias de cada institución educativa y respondan a las necesidades específicas de las comunidades.

En relación a las formas de pensar las propuestas escolares

La idea de que la uniformidad institucional garantizaba igualdad de oportunidades para todos se ha visto cuestionada, al menos desde dos puntos de vista (Torres, 2000; Dussel, 2005; Jacinto, 2009). Por un lado, la evidencia de un sistema diferenciado mostró que la uniformidad era solo teórica y no real. Pero, por otro lado, atendiendo a las diversidades culturales, geográficas, etc. se ha planteado también el riesgo inverso: o sea, que la uniformidad institucional resulte un elemento desigualador. Se trata entonces de discutir cómo superar estas desigualdades con estrategias que se revelen valiosas para redistribuir oportunidades y al mismo tiempo, valorizar diferencias culturales.

En primer lugar, se hace necesaria una comprensión diferente del “tiempo educativo”: los jóvenes y adolescentes ya no tienen la posibilidad de dedicar un período de su juventud exclusivamente a la formación escolar. Así, el uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación en la actualidad se constituyen en una oportunidad para ampliar las formas de transmitir y producir conocimiento.

En segundo lugar, la reformulación del papel de los saberes del trabajo en la escuela secundaria puede ampliar las oportunidades. Se empieza a revalorizar la articulación de este nivel con la preparación para el trabajo, y la introducción de saberes del trabajo en la escuela se organizan en al menos dos grandes lineamientos: a) colocar al “trabajo” y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de conocimiento y de desarrollo de competencias con fuerte intencionalidad en los currículos escolares; y b) facilitar dispositivos y opcionalidades que propicien el desarrollo tanto de saberes laborales generales como específicos, incluyendo pasantías, emprendedorismo, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

3.- Apuntes para pensar la formación ciudadana

En relación a la “cultura escolar” y las culturas juveniles

Tenti Fanfani (2003) y Briscioli y Toscano (2012) señalan que la escolarización, por una parte “crea juventud”, porque contribuye fuertemente a la construcción de nuevos sujetos sociales. Pero por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. En el caso del nivel secundario, por ejemplo, luego de la obligatoriedad sancionada por la LEN, no sólo los adolescentes y

jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. A los “herederos y becarios” se agrega el grueso de la población, es decir, se suman los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero, y de las rurales después. Estos “recién llegados” al nivel secundario traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura.

Asimismo, los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. Entonces, el poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Las propuestas de formación necesitan ser ubicadas en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y con otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y de consumo cultural.

En relación a la generación de formas de trabajo relativamente autónomas

Tradicionalmente, la organización de las propuestas áulicas se concretaba bajo el supuesto de la necesidad de que los estudiantes, a título individual/familiar, construyan los conocimientos y estrategias exigidas por el nivel. Así, la responsabilidad recaía en los estudiantes mismos y sus familias. Además, las formas de trabajo “autónomo” expresaban una suerte de competencia de partida de los alumnos que estos deberían poseer, escindida de las historias de aprendizaje reales que revelaban las trayectorias previas de los estudiantes (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli, Sburlatti, 2012).

Por ello, es fundamental generar mecanismos de formación y acompañamiento a los estudiantes a través de construir reglas de trabajo y estrategias necesarias para progresar en el nuevo nivel. Para ello, es imprescindible el diseño de estrategias pedagógicas que diversifiquen los espacios y tiempos de trabajo; la existencia de regulaciones de la disciplina y convivencia que contemplan la posibilidad de instancias dialogadas o consensuadas. La obligatoriedad necesita ser acompañada con la puesta a prueba y extensión de mecanismos de carácter formativo, y no “reeducativo” ni “compensatorios”, y de acompañar la obligatoriedad con variaciones sustantivas en las formas de regulación de los regímenes de cursado y aprobación.

Reflexiones finales

Interrogar el vínculo sociedad y escuela a través del concepto de comunidad educativa en clave de inclusión supuso, en el recorrido del trabajo, la observancia de entender la noción de educación inclusiva y de calidad como aquella que enriquece la vida de todos los educandos, independientemente de sus orígenes y circunstancias, especialmente en los grupos más vulnerables o marginados. Dos son los principios fundamentales e irrenunciables que interesa destacar para el análisis y la práctica reflexiva en torno al concepto de *comunidades educativas inclusivas*: el primero, remite a la afirmación respecto de que todos los sujetos pueden ser educados, desarrollando y mejorando sus capacidades a lo largo de la vida y, el segundo a la certeza de que todos deben ser educados, sin exclusión alguna y en el marco de la ampliación permanente y continua de los derechos individuales y sociales.

El desarrollo de la investigación en curso, que enmarca este trabajo, ha permitido identificar que las comunidades educativas inclusivas se construyen siempre en el marco de procesos que promueven formas perfectibles para abordar la diversidad, identificando y removiendo las barreras que los dificultan. Asimismo, la referencia a comunidades inclusivas alude tanto a la asistencia y participación de los sujetos, especialmente de los alumnos, en las instituciones educativas, así como a los logros de aprendizaje de todos ellos a lo largo de su trayectoria educativa, con particular énfasis en los grupos que pueden estar en riesgo de marginalidad y exclusión.

Una conclusión que es posible anticipar a partir del recorrido de indagación realizado hasta el momento, es que los desafíos en esta dirección interpelan tanto al campo de las políticas públicas en educación, como a las prácticas y cotidianidades institucionales y a las estrategias áulicas en que se efectiviza el trabajo pedagógico, dimensiones presentadas de manera sucinta en esta ponencia.

Bibliografía

- ◆ Baquero, R., Terigi, F. Toscano, A. G., y otros (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, No. 22, pp. 77-112.
- ◆ Bracho, T. (2000) Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, No. 16, pp. 409- 413.
- ◆ Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012) *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en*

Argentina. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago de Chile.

- ◆ Dussel, I. (2005) *Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- ◆ Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias del "nuevo siglo". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356
- ◆ Jacinto, C. (2009) Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana". SITEAL, IIPE-UNESCO.
- ◆ Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE*, Vol. 6, No. 2, pp. 19- 26.
- ◆ Tedesco, J. C. (2010) Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- ◆ Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11- 33). Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IIPE, Altamira.
- ◆ Torres, R. M. (2000) *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Montevideo: IIPE/UNESCO.