



Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Políticas Públicas para la Educación

**“Significado de inclusión, calidad educativa y su
relación en el nivel secundario: tensión en una política
de la provincia de Santa Fe entre un programa, la voz
de los docentes y posibles alternativas conceptuales”**

Maestranda: Martina Pietroni

Director: Dr. Carlos Cullen

Directora de la Maestría: Dra. Graciela Frigerio

Santa Fe, 5 de mayo de 2016

Agradecimientos:

A mi familia y amigos; a las instituciones en las que trabajo; a los colegas docentes; a los integrantes del equipo de gestión y coordinadora de facilitadores del nodo Santa Fe *del Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”*; a mis compañeros de Maestría; a Graciela Frigerio, Carlos Cullen, Milagros Sosa Sálico y Patricia Escobar; a la Universidad Nacional del Litoral, a la Facultad de Humanidades y Ciencias; al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; a los jóvenes que *transitan las escuelas secundarias...*

Porque todos ellos, de diferentes modos, me acompañaron y sostuvieron en este desafío personal e intelectual que significó el recorrido de esta Maestría.

Índice

Preocupaciones iniciales: a modo de introducción	7
CAPÍTULO I	
Aportes acerca de lo ya dicho sobre los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario.....	17
CAPÍTULO II	
Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: Fundamentación del Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta” como Política Pública para la educación en la Provincia de Santa Fe y voces de los fundadores.	37
Algunas características del programa como política pública para la educación.....	38
El posicionamiento de la fundamentación del programa y de sus fundadores.....	43
Inclusión Socio-Educativa.....	46
Calidad Educativa	60
CAPÍTULO III	
Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: reflexiones sobre los aportes de veintidós docentes	75
Inclusión socio-educativa	76
Calidad educativa	87
Relación entre inclusión y calidad educativa.....	95
CAPÍTULO IV	
Significados y posicionamientos en tensión: inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario	103
CAPÍTULO V	
Variables y alternativas conceptuales desde el campo de la filosofía para resignificar y renombrar.....	115
Reflexiones finales	137
Bibliografía	145
Anexo	151
Entrevista a dos integrantes del equipo de gestión del Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”	151
Entrevista a la coordinadora de facilitadores del Nodo Santa Fe, del Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”	180
Entrevistas a veintidós docentes del nivel secundario	190
Fundamentos del Programa “Escuela Abierta”	232

Preocupaciones iniciales: a modo de introducción

Comenzaré este trabajo haciendo referencia a los intereses y motivaciones que hasta la actualidad me inquietan y que motivaron la elección de la problemática a desarrollar.

El nivel secundario, al que dedico muchas horas de mi vida profesional, siempre me preocupó. Como estudiante de este nivel, cuando veía que había compañeros que, de un día para otro, no estaban más en el banco de nuestra aula. Cuando pensaba cuántos éramos en 8vo. año (antiguo 3er. ciclo de la E.G.B, lo que hoy sería 1er. año) y cuántos habíamos terminado 3ero. Polimodal (antiguo Polimodal, lo que hoy sería 5to. año). Luego, cuando comencé a estudiar en la Universidad, comenzaron a preocuparme las representaciones sociales que se tenían con respecto a la escuela secundaria pública y privada, enmarcando esa preocupación en la ciudad donde viví siempre. Mi percepción acerca de la situación era que, en esa pequeña ciudad, había una “fragmentación” entre las instituciones educativas del nivel secundario, al decir de Cecilia Braslavsky (1990) y retomado por Guillermina Tiramonti (2004), que generaba circuitos diferenciados que, socialmente, eran vistos como diferentes y desiguales, algunas instituciones eran consideradas mejor y otras peor. Según mi análisis, esto repercutía en la imagen que se tenía de las instituciones y de los estudiantes que a ellas concurrían.

Cuando me recibo y comienzo a trabajar en el nivel secundario, en contacto con la práctica, mi inquietud se hizo más compleja y profunda. Comencé a trabajar en el año 2011 como Facilitadora de la Convivencia (función en la que aún continuo), como se denomina en la Provincia de Santa Fe. La escuela secundaria obligatoria ya era un hecho en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En este sentido, desde la institución educativa donde me desempeño, cada abandono de un alumno en 1er. o 2do. año (ya que es en el ciclo básico donde la función se desarrolla), es sentido como una frustración por haber agotado muchas instancias de intervención y acción hasta que la deserción se produce. La obligatoriedad del nivel hizo que las instituciones educativas redoblaran sus esfuerzos para retener a los alumnos que tenían la intención de abandonar.

También se podría nombrar como otra preocupación a aquellos sujetos invisibilizados que finalizan su escolaridad primaria y no comienzan el nivel secundario.

Paralelamente me encontraba haciendo mi trabajo de investigación para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, donde analizaba, entre otras cosas, que la obligatoriedad del nivel secundario representaba una mayor presencia del Estado

Nacional para ampliar y garantizar el Derecho a la Educación, a partir de que se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Este recorrido por mis experiencias educativas, como estudiante y como docente, permite ver que la inquietud por el nivel secundario estuvo siempre presente, preguntándome, reflexionando, proponiendo, accionando, preocupándome y ocupándome del mismo.

Además, hace un tiempo, en el marco de profundos cambios a nivel social y educativo, me vengo preguntando acerca de los sentidos de la escuela secundaria. Creo que no hay criterios definidos entre los actores que habitamos las escuelas secundarias en el día a día, acerca de cuáles son sus objetivos, a qué sujeto se quiere formar. Considero que hay una coexistencia de concepciones (ideológicas por cierto), que no llegan a ningún acuerdo (¿es necesario llegar a un acuerdo? ¿cómo habitar los desacuerdos en las instituciones educativas?). Entonces parecería ser que, en varias ocasiones, cada actor institucional desde su lugar piensa y hace cosas que no tienen la mirada de lo colectivo.

Por otro lado me preguntaba, ¿cómo articular estas inquietudes con el campo de las políticas públicas para la educación, eje de la Maestría? La experiencia de vivir el día a día de las instituciones educativas del nivel secundario hizo que surja una preocupación que se encuentra en este campo.

La provincia de Santa Fe se encuentra actualmente desarrollando el Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”, en el marco del Programa de Formación Permanente Nacional que lleva el nombre de “Nuestra Escuela”. El mismo está destinado para los docentes de todos los niveles del sistema educativo, divididos en dos cohortes. En el Programa se trabaja a partir de tres ejes que forman parte de la política educativa santafesina: Inclusión socio-educativa, Calidad Educativa y La escuela como Institución Social.

Al haber comenzado a participar en dicho programa en el año 2014, presencié y formé parte de interesantes debates donde se pone en tensión la inclusión y la calidad educativa, argumentando (tal vez de una manera indirecta) por parte de algunos actores institucionales que si la escuela secundaria incluye a jóvenes que anteriormente no tenía en cuenta, se baja la calidad de la educación secundaria. Estos debates me generaron preguntas como, ¿qué entendemos por calidad? ¿qué sujetos se pretende formar en la escuela secundaria?, ¿qué se entiende por inclusión?, ¿incluir en relación a qué o a

quiénes?, si dejamos afuera a algunos jóvenes, ¿qué pasa con ellos? ¿quién recibe a los nuevos?, ¿qué oportunidades tienen?, entre otros.

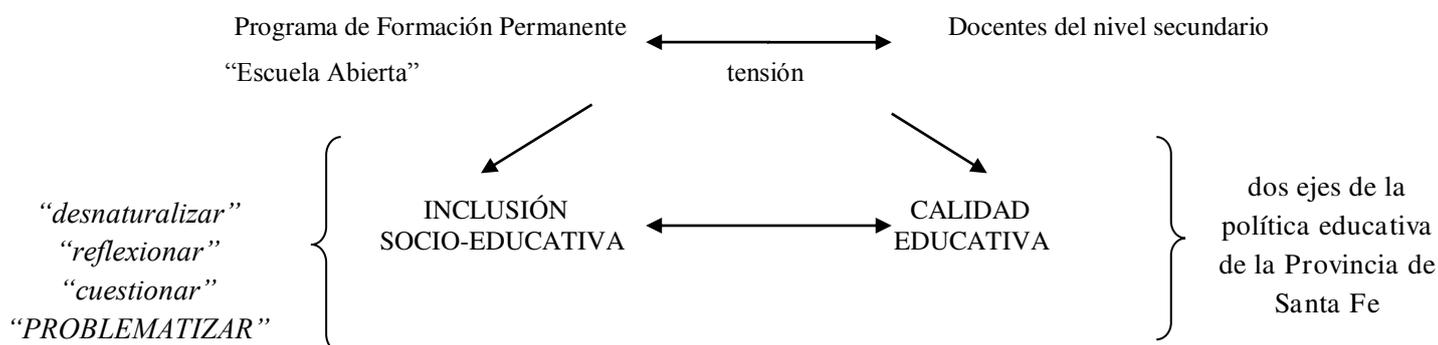
Como mencioné anteriormente, el transitar el cotidiano escolar del nivel secundario me brinda una percepción (siempre parcial y personal) acerca de cómo se entienden estos conceptos, con variedades de interpretaciones por cierto. Entonces aquí surge una primera inquietud: si bien presencié algunos debates y discusiones en relación a los mismos, me pregunto ¿qué significados le otorgan los actores institucionales que se encuentran realizando este programa a los conceptos de inclusión y calidad educativa? ¿qué posicionamiento toma la política educativa de la Provincia de Santa Fe sobre estos conceptos teóricos que repercuten en la práctica?

Pensaba, tal vez lo que escucho no representa lo que piensa la mayoría de los docentes de la provincia, entonces como una primera dimensión se me ocurría indagar sobre las concepciones de distintos actores institucionales que se encuentran realizando el programa, aunque metodológicamente no estaba segura si sería viable. Además, ¿con qué propósito lo haría? ¿Conocer sus concepciones, sus posicionamientos, para qué?

Como una segunda inquietud también me interesaba indagar acerca del supuesto poder (¿mágico?) de las palabras, es decir, sobre los efectos del discurso, entendiendo que parecería que por usar determinados conceptos en el marco de una política pública, mágicamente esto causaría efectos en la práctica educativa concreta. ¿Por qué estos conceptos se vienen reiterando considerablemente en los discursos educativos, adquiriendo diferentes significados según el momento histórico, pero el sistema educativo no se vio transformado sustancialmente? ¿Estos conceptos utilizados en las políticas públicas son los más apropiados para ofertar significados con el objetivo de que surjan sentidos? ¿Cómo desnaturalizar y repensar estos conceptos para que se produzcan transformaciones en el marco de una política pública para la educación para el nivel secundario?

Una tercera inquietud también aparecía en el marco de estos intereses. ¿Existe una tensión entre los conceptos de inclusión y calidad educativa en la escuela secundaria? ¿Una determinada concepción de calidad educativa puede servir como argumentación para justificar la exclusión de algunos jóvenes del sistema educativo? Es decir, me preocupaba el juego que se establece entre estos dos conceptos, considerados a veces como excluyentes y otras como complementarios.

Teniendo en cuenta estos intereses, relacionados con los ejes de la política educativa de la provincia de Santa Fe para todos los niveles y modalidades, formulé el siguiente esquema que permite sintetizar mis preocupaciones y hacer una primera presentación de la problemática a investigar.



Paulatinamente pude ir especificando cuál era el tema de investigación que podía recortar, luego de pasar por estas primeras intenciones y preguntas que aparecían como preocupaciones. El mismo es: Problematización de los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario en una política de la provincia de Santa Fe: tensión entre el posicionamiento de una política pública para la educación y la voz de los docentes. Propuestas de alternativas conceptuales desde el campo de la filosofía.

En el marco de este tema, formulé a modo de pregunta los problemas que guiarán el análisis, la búsqueda y las reflexiones que se desarrollarán en la investigación:

- ¿Cómo significa la fundamentación del programa de formación permanente "Escuela Abierta", como política pública para la educación de la Provincia de Santa Fe, los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario?
- ¿Cómo significan los docentes del nivel secundario los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación?
- ¿Cómo se ponen en tensión ambos posicionamientos?
- ¿Habría otro modo de significar los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación? ¿Podrían ser renombrados? ¿En qué y a través de qué aportes la filosofía ofrecería elementos para significarlos de otro modo y, por qué no, renombrarlos?

Estos problemas se transforman en los objetivos de la investigación:

- Analizar el significado que se le atribuye desde la fundamentación del programa de formación permanente "Escuela Abierta", como política pública para la educación de

la provincia de Santa Fe, a los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación para el nivel secundario específicamente.

- Indagar el significado que le atribuyen los docentes del nivel secundario de la provincia de Santa Fe a los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación.
- Analizar la tensión que se produce entre ambos posicionamientos al significar los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación para el nivel secundario.
- Explorar variables y alternativas conceptuales desde el campo de la filosofía para significar de otro modo los conceptos.

Personalmente considero que la estructuración de este trabajo permitió condensar los intereses que me movilizaron a realizarlo. Desde que los conceptos de inclusión y calidad educativa se instalaron en el discurso de la política educativa santafesina, repitiéndose considerablemente, me interpelaron sus significados. De tanto escucharlos me preguntaba ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de inclusión y de calidad educativa? Y más aún, cuando se generaban debates al interior de las instituciones educativas del nivel secundario que ponían a la inclusión y a la calidad educativa en veredas enfrentadas, con un versus en el medio, sentía que era importante primero analizar qué entendíamos por cada uno y luego ponerlos en relación, para problematizarlos.

A medida que acontecían estas preocupaciones surge la política pública para la educación en la Provincia de Santa Fe, anteriormente mencionada: el Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”. La misma se posicionaba desde su fundamentación haciendo explícito el significado que le atribuían a los conceptos de inclusión y calidad educativa, y su relación, no especificando por nivel del sistema educativo sino brindando un marco teórico general sobre dichos conceptos.

Ambos posicionamientos se interpretan en tensión ya que se tendría la hipótesis de que desde la fundamentación se sostienen unos significados que podrían no coincidir con los otorgados por los docentes que transitan las instituciones educativas del nivel secundario.

Cabe destacar aquí que el concepto “La escuela como institución social”, tomado como el tercer eje en el programa, no se analizará a los efectos de focalizarse sólo en la problematización de las categorías de inclusión, calidad educativa y su relación.

Otra hipótesis que se sostiene es que en el significado que se le atribuye a la relación entre inclusión socio-educativa y calidad educativa, el segundo concepto podría estar

funcionando como una justificación para la exclusión de algunos jóvenes del sistema educativo, en lugar de su contrario que es el que se pretende como objetivo de la política educativa provincial.

La tercera hipótesis de trabajo es que los significados que se le atribuyen a los conceptos de inclusión socio-educativa, calidad educativa y a su relación estarían siendo naturalizados, lo que generaría que se vacíen de sentido. Se presupone que los mismos podrían resignificarse desde los aportes del campo de la filosofía. Por eso, en el capítulo V se presentarán alternativas conceptuales que nos brindan algunos autores del campo de la filosofía, para repensar los conceptos de inclusión y calidad educativa en el nivel secundario. Esta especulación conceptual puede ser realizada a partir de la impronta filosófica que tiene la Maestría en Políticas Públicas para la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, lo que llevó a interesarme por resignificar y cuestionar las palabras que estamos habitualmente acostumbrados a utilizar en el campo educativo y que, en lugar de permitirnos pensar alternativas y posibles transformaciones, nos siguen encorsetando y así seguimos reproduciendo un tipo de escolarización que no es para todos, que sigue siendo funcional al sistema capitalista desigual en el que vivimos.

En el capítulo I se presentan algunos aportes sobre lo que ya se investigó y escribió sobre los conceptos de inclusión y calidad educativa. En este sentido, se aclara que ha sido poco profusa la investigación sobre la relación entre inclusión y calidad educativa, específicamente en el nivel secundario. Las investigaciones son, en su mayoría, de ambos conceptos por separado, no presentando reflexiones y análisis sobre su relación.

En el capítulo II se desarrolla el análisis de un primer posicionamiento que otorga un significado determinado a los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación: el Programa “Escuela Abierta” como política pública para la educación en la provincia de Santa Fe. Se recupera la fundamentación del mismo y las voces de los fundadores, es decir de las personas que estuvieron desde los inicios, responsables de escribir la fundamentación, y que integran actualmente el equipo de gestión. Además se analiza la voz de la coordinadora de facilitadores del Nodo Santa Fe¹.

¹ Los facilitadores son los nexos entre los equipos centrales del programa (equipo de gestión y equipo de coordinadores de facilitadores) y los directivos de las instituciones educativas. Están en territorio, presentando a los equipos directivos los dispositivos de trabajo para las jornadas institucionales del programa, orientando y reelaborando el mismo teniendo en cuenta el contexto y las realidades de las instituciones.

En el capítulo III se analiza otro posicionamiento con respecto al significado de inclusión, calidad educativa y su relación: la voz de veintidós docentes del nivel secundario. Este capítulo resulta interesante ya que permite advertir los variados significados que les atribuyen a las categorías claves de este trabajo.

En el capítulo IV se intenta poner en tensión ambos posicionamientos: el de la política y el de los docentes como los que llevan a la práctica dicha política pública para la educación y los que hacen realidad los conceptos de inclusión y calidad educativa en cada uno de los sujetos estudiantes que transitan las aulas de las escuelas santafesinas.

En este sentido, se destacan algunas diferencias notorias entre los modos de significar los conceptos en cuestión por parte de la política y de los docentes. En términos generales, esto se atribuye a la traducción que siempre se hace de las políticas educativas por parte de los docentes que transitan las instituciones educativas, tienen contacto directo con la práctica y se encuentran cara a cara con los sujetos en quienes se encarnan los conceptos de inclusión y calidad educativa.

Además, es para subrayar una de las reflexiones a las que se arriba: el problema no sería que los conceptos se están naturalizando o vaciando de sentido, sino que se cargan con sentidos tan diversos que se producen ciertas dudas, contradicciones, interrogantes al momento de utilizarlos y llevarlos a la práctica, específicamente por parte de los educadores.

Es por esta razón que el capítulo V propone otros modos de significar los conceptos de inclusión y calidad educativa y su relación, desde los aportes de la filosofía y de la ética que habilitaría a pensarlos, resignificarlos y, por qué no, nombrarlos de otra manera para generar posibles transformaciones en el campo educativo. Por otro lado, también permite poner en el centro de la escena al ser humano y al aspecto ético de todo proceso educativo.

Para finalizar, el capítulo de reflexiones finales no pretende concluir de manera cerrada, sino que sigue abriendo interrogantes que deja la problemática que se investiga. Se trabaja principalmente el devenir de las hipótesis formuladas a lo largo del trabajo y, en este sentido, se expresa que espera aportar ideas y cuestionamientos para detenernos en la rutina escolar que muchas veces nos absorbe, poder problematizar unos conceptos que circulan frecuentemente en el campo educativo, tanto en la voz de los docentes como en las políticas públicas para la educación, y así brindar un horizonte conceptual que permita pensarlos (y hacer el intento de ponerlos en práctica) de otro modo posible.

Deseo que sea un trabajo que proponga un análisis de los conceptos para cargarlos nuevamente de sentido o para transformarlos completamente. El objetivo es que estos aportes puedan servir para repensar políticas educativas desde otro lugar, con otros marcos teóricos que se lleven a la práctica y que permitan cuestionar y transformar la educación para el bien de todos los ciudadanos, para el bien de todos los seres humanos, logrando una educación más sensible, más humana, menos prejuiciosa y exclusora. Ya vivimos en una sociedad capitalista que deja afuera a muchos en lo económico, en lo cultural, etc. No permitamos que la escuela sea otro filtro social, nos debemos pensar una escuela que reconozca, que ampare, que proteja frente a un sistema que pretende lo contrario.

Este es un trabajo que tiene su combustible en las experiencias personales, tanto como estudiante y como docente, porque le pongo cara a la inclusión y a la calidad educativa, es decir, me enfrento todos los días con jóvenes en los que se encarnan estos conceptos teóricos... por eso creo que es de suma urgencia pensarlos de otros modos posibles.

CAPÍTULO I

Aportes acerca de lo ya dicho sobre los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario.

En los últimos años mucho se ha investigado y escrito sobre los conceptos de inclusión y calidad educativa en el marco de las políticas educativas nacionales, provinciales y de todos los niveles del sistema educativo. Hasta se llega a pensarlos en el nivel superior no universitario y universitario los cuales no son obligatorios y el recorrido de los mismos se relaciona con intereses personales de los sujetos y no porque haya una ley que sancione que tienen que transitarlos obligatoriamente. Además, otros conceptos que aparecen, vinculados con los anteriores, son: universalización, democratización, masificación, oferta, ingreso, permanencia, promoción, egreso, etc.

Alejandro Cerletti los denomina como “conceptos circulantes” ya que

(...) se desplazan entre la teoría política o la teoría educativa, y las políticas sociales o las políticas educativas “efectivas”, y en ese movimiento se van cargando de diversos sentidos, algunas veces complementarios pero otras también divergentes. Entre algunos de esos conceptos, que tienen un especial uso en la actualidad, se pueden mencionar los de ciudadanía, equidad, igualdad de oportunidades, inclusión, educación para todos, etc. (Cerletti, 2009: 1).

Específicamente en el nivel secundario son conceptos que adquirieron un lugar protagónico a partir de la sanción, en el año 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 donde se legisla sobre la obligatoriedad del nivel secundario. En este sentido se podría establecer una analogía entre este período y los orígenes del sistema educativo argentino a fines del siglo XIX. Tal vez, la escuela secundaria hoy tenga desafíos similares a los de fines del siglo XIX, pero con un contexto y una historia diferente que le otorga una particularidad especial. A continuación se desarrollan algunos planteos de autores que escribieron sobre esta temática.

En los inicios del sistema educativo argentino se tenía como objetivo la inclusión de los hijos de inmigrantes para educarlos en el ser nacional. Para poder lograrlo se tendió a la homogeneización, en aras de lograr la igualdad tan anhelada para formar el ciudadano argentino. En este sentido, los conceptos de inclusión, homogeneización e igualdad eran considerados como sinónimos. Aquí se puede ver claramente que la inclusión se realizaba en función de formar al ciudadano argentino, para que todos los habitantes logren tener las mismas características para habitar este nuevo Estado Nación que comenzaba a formarse. Así lo plantea Inés Dussel:

En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que este es el patrón básico con el que se procesó las diferencias en nuestras escuelas (Dussel, 2004: 309 y 310).

Los conceptos de identidad y diferencia son mencionados por Inés Dussel como importantes para pensar en el proceso de inclusión como sinónimo de homogeneización propuesto en los inicios del sistema educativo. En este sentido, considera que:

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aun ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad (Dussel, 2004: 308).

Este planteo genera la pregunta: ¿inclusión en relación a qué o a quiénes? Es decir, se tiene que tener cierto cuidado cuando se habla de inclusión ya que la escuela argentina tiene una fuerte impronta de homogeneización, de incluir pero en relación a un patrón hegemónico o dominante, sin tener en cuenta las diferencias y particularidades. El construir un nosotros en relación a ese patrón también hace que los que queden afuera de ese nosotros legitimado socialmente, sean vistos como los desviados, los que están fuera de la norma, los culpables de todos los males, etc. Se le atribuyen ciertas características negativas porque no lograron adaptarse a lo impuesto por el grupo dominante.

Mariano Narodowski (2008) es otro autor que aporta sobre este tema haciendo referencia a dos grandes “malentendidos” que han tenido lugar históricamente en relación a la inclusión: las diferencias de origen y la finalidad homogeneizante de la

educación. Las plantea como falacias que se presentaron en el discurso de la educación moderna.

La primera falacia consiste en considerar que no todos están en el mismo punto de partida a la hora de acceder a la educación, entonces no hay que ofrecer a todos lo mismo, de la misma manera, sino que hay que compensar, es decir, darle a cada uno lo que necesita. Para el autor, esto genera como consecuencia la culpabilización a los propios alumnos, porque se dan las oportunidades para que lleguen al mismo nivel que los demás, pero ellos no las saben aprovechar.

La segunda falacia puede interpretarse, tomando lo planteado por el autor, como que la homogeneización pretendida puede no sólo borrar las diferencias culturales entre los grupos sociales, negando singularidades, sino también adaptar a esos grupos a las características de la cultura dominante. Esto tiene relación con la pregunta realizada anteriormente, ¿inclusión en relación a qué o a quiénes? ¿cómo se puede incluir sin eliminar las particularidades propias de los diferentes grupos sociales, que enriquecen la vida en sociedad?

En este sentido, considera que la promesa de inclusión surge en los inicios del sistema educativo como una “promesa maravillosa” que se vio truncada, entre otras cosas, por estos dos obstáculos que se presentaron: la idea de las diferencias de origen y la homogeneización.

Con respecto al concepto de inclusión en el contexto actual, la investigadora María Alejandra Sendón realiza un aporte muy interesante, producto de su trabajo con el Grupo Viernes dirigido por Guillermina Tiramonti, que plasma en el libro “Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media”, del año 2011. En el mismo se publican una variedad de artículos que intentan pensar y analizar las transformaciones históricas en el nivel secundario, poniendo el foco en los formatos escolares y en las nuevas propuestas educativas, como las Escuelas de Reingreso en la ciudad de Buenos Aires.

Sendón tiene un posicionamiento claro en relación a lo que entiende por inclusión, considerando que:

Nuestro punto de partida teórico se sustenta en que la “inclusión escolar” es una construcción. No es natural, ni universal, ni estable. Adentrarnos en las prácticas de inclusión escolar, describirlas, reconstruir el significado que adquiere en las diferentes escuelas –y al interior de la misma escuela en muchos casos- nos parece

fundamental en esta etapa histórica en que la escolarización media es obligatoria y su medida estadística se ha vuelto objeto de interés social, circulando por el campo académico y los medios de comunicación diversas interpretaciones de lo que implican los índices de escolarización, la repitencia o el abandono. En este marco, resulta interesante subrayar que la inclusión escolar no puede ser definida solamente como la asistencia del alumno a la escuela. Hablar de inclusión escolar es más complejo, adquiere hoy diferentes significaciones y produce distintos efectos (Sendón, 2011: 175).

Además, hace referencia a la “convivencia de sentidos” que se presenta en las escuelas secundarias con respecto al concepto de inclusión: “Las ideas de exclusión e inclusión educativa asumen sentidos heterogéneos y generan prácticas distintas para los diferentes actores, quienes motorizan discursos diversos para atender a la escolarización” (Sendón, 2011: 155). El objetivo de la investigación de Sendón es el de indagar acerca de las significaciones sobre la inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria, considerando qué implicancias tienen en la construcción de trayectorias educativas. Cabe destacar que esta autora realiza su investigación en el marco de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

La autora menciona tres significados que adquiere la inclusión en las escuelas secundarias que ella y su equipo de investigación analizan:

La inclusión pedagógica:

En este modelo el tema central es la socialización a través de la transmisión de nuevos saberes. Se valora al estudiante como sujeto de derecho y la educación impartida como un derecho. Pero también se tiene en cuenta que la escolarización secundaria es una obligación, por lo que se desarrollan experiencias y dispositivos lo más adecuados posibles a las realidades que viven y a las motivaciones que tienen (Sendón, 2011: 163).

La inclusión en la escuela como política de inclusión social:

En este modelo puede haber transmisión de algunos contenidos vinculados con saberes intelectuales y también con socialización en normas de conducta más “ajustadas” a las necesidades de la sociedad (disciplinamiento en normas de convivencia, respeto de horarios, respeto a la autoridad, y otros generalmente vinculados con algunas necesidades de adaptación a los requerimientos del mercado de trabajo). Pero el imperativo central del modelo parece ser la inclusión de la juventud en un lugar para estar cuando sus posibilidades de estar incluida en

otros espacios sociales, especialmente el mercado laboral, son escasas (Sendón, 2011: 168).

La inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social:

En este modelo el centro de la interpretación está puesto en los déficits de los estudiantes. Sus condiciones sociales y afectivas los tornan sujetos problemáticos para la sociedad, y la escuela es entendida como la institución cuya función social es el disciplinamiento y el control social. Los argumentos referidos a los estudiantes son similares a los de principios del siglo pasado, cuando los niños y jóvenes que no se adaptaban a la escuela eran etiquetados como sujetos anormales o desviados (Sendón, 2011: 171).

Resulta esclarecedora la caracterización de los tres significados que circulan en las escuelas (en distintas escuelas o al interior de una misma institución) ya que permite despejar algunas diferencias de sentidos que se le atribuyen al concepto de inclusión por parte de los actores institucionales que se desempeñan, en el caso investigado, en las escuelas de reingreso.

Por otro lado, Mariela Arroyo (2010) trabaja sobre cómo influyen las políticas de inclusión en la escuela secundaria en las identidades de los docentes, cómo se reconfiguran estas identidades a partir de los nuevos mandatos del nivel, ya no guiados por la selectividad, sino por lograr la universalización y democratización de acceso al nivel.

La expansión de la escuela media, y el actual mandato de inclusión (que se ve plasmado en la Ley de Obligatoriedad escolar de la Ciudad de Buenos Aires, y luego en las Leyes de Financiamiento educativo y en la Ley Nacional de Educación) trae aparejado nuevos problemas para un sistema educativo que no modificó su matriz de origen. Los desafíos de la universalización de la escuela media se aproximan a los que a comienzos del siglo XX afrontó el nivel primario, pero con el obstáculo que su origen selectivo le imprime.

Estos nuevos problemas también interpelan las identidades de los docentes que en ellas trabajan, de modo tal que si la tarea del docente estaba conducida por la idea de ser un transmisor de conocimientos a los que los chicos debían acceder, y la capacidad de “adaptación” de estos chicos se transformaba en la medida del merecimiento de los mismos a permanecer y avanzar en el sistema, esto se ve modificado ante el mandato de inclusión en el cual los docentes deben convertirse en garantes del derecho a la educación de los chicos (Arroyo, 2010: 11 y 12).

¿Se modifican las identidades docentes a partir del actual mandato de inclusión en la escuela secundaria? ¿Qué discursos circulan en el colectivo docente acerca de la inclusión? ¿Qué transformaciones subjetivas y políticas tienen que atravesar los docentes frente a un escenario educativo del nivel secundario configurado de una manera diferente a como fue originado?

En este sentido, Mariela Arroyo sigue dando algunos indicios para pensar esta problemática:

(...) la sensación de que hay una función “natural” de la escuela media (que en realidad justamente da cuenta de la fuerza de la matriz histórica de la misma) que está siendo violentada, forzada, estirada parece teñir parte del malestar de gran parte de los docentes.

La naturalidad con la que es vivido un formato constituido históricamente, hace que no solo sean apreciadas como desvíos aquellas prácticas de los estudiantes que no se adecuan a lo que históricamente se construyó como un alumno ideal, sino que también se conceptualizan como desvíos todas aquellas tareas o prácticas vinculadas a los nuevos mandatos escolares asociados a la inclusión de nuevos sectores y todas aquellas nuevas demandas vinculadas a los cambios culturales que irrumpen como un mal, como una consecuencia no deseada en el ámbito escolar. (...) Parece entonces haber una suerte de desacople entre la identidad docente deseada, idealizada, reificada (pero nunca realmente existente) y los nuevos mandatos sociales que a fuerza de realidad van modificándola (Arroyo, 2010: 13).

Este planteo tiene estrecha relación con lo que se venía desarrollando, ya que la identidad de la escuela media o secundaria tiene sedimentos difíciles de remover, que la hacen adquirir ciertas características que terminan naturalizándose: selección, elitismo, formato escolar fragmentado, exclusión, entre otras. En la actualidad se estaría asistiendo a un intento de desnaturalización y de reconstrucción de su identidad para que las prácticas educativas predominantes que, en este nivel, generaban (y aun generan) exclusión de los sujetos, de los seres humanos (ya no pensados únicamente en su rol de alumnos) puedan transformarse para que todos puedan ser bienvenidos al mundo escolar del nivel secundario pensado de otros modos posibles para su existencia y permanencia.

Por otro lado, es para destacar lo escrito por Frigerio, Diker y Mendoza (2009) en el informe titulado “Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación” producto del proyecto “Indicadores y procedimientos para el monitoreo y

evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa” desarrollado entre los meses de mayo y diciembre del año 2008 en el marco del Programa eurosocial – educación. En el primer capítulo del mismo mencionan algunos planteos referidos al significado que se le atribuye al concepto de inclusión desde los programas educativos que tienen ese objetivo en la mira y que desarrollan políticas para poder concretarlo. En este sentido, las autoras expresan en el informe:

En la actualidad, asistimos a la ampliación y exacerbación de la utilización de términos como exclusión/inclusión junto con otros conceptos emparentados por analogía de uso, tales como: vulnerabilidad, desafiliación, marginalidad, pobreza, necesidades especiales, niños y jóvenes en riesgo, etc. Estos conceptos contribuyen fuertemente tanto a definir el campo de influencia de las acciones de inclusión educativa como a fundamentar ciertas estrategias más proclives a prevenir algunas de sus consecuencias, expresadas en términos de inseguridad, desorden y violencia social, que a reducir las razones que las producen. Quizá por ello, buena parte de estos programas están, desde su diseño, colocados en un territorio donde serpentean simultáneamente la paradoja, el eufemismo, la utopía, la resignación, el horizonte, la expectativa y la frontera. Podría decirse que esto constituye una marca de nacimiento (Frigerio, Diker y Mendoza, 2009: 15 y 16).

Además, las autoras mencionan tres significados que se le atribuyen al concepto de inclusión desde las políticas educativas: incorporar más población al sistema educativo, asegurar ingreso y permanencia en el sistema educativo y asegurar que trayectorias educativas equivalentes tengan el mismo valor social.

El primer significado se considera como el más “simple y tradicional”. Se podría relacionar con la idea de que incluir significa que todos los sujetos en edad escolar asistan a las instituciones educativas, “ampliar la población escolarizada”. En este sentido, resulta interesante el siguiente planteo de las autoras:

Ahora bien, la ampliación de la población escolarizada supone también un movimiento paralelo de expansión de la población escolarizable. No se trata de que en la actualidad haya aumentado la exclusión educativa respecto de un pasado de plena o, al menos, de mayor inclusión. De hecho, la cobertura neta de todos los niveles educativos ha mantenido una curva más o menos permanente de expansión en todos los sistemas. El punto es que los que se han modificado son los parámetros que delimitan la población escolarizable (por ejemplo, edad, género, inteligencia, aptitudes físicas, nivel socioeconómico, etnia, nacionalidad, lengua, etc.). (...).

Si se acepta que el problema de la inclusión-exclusión educativa no se reduce a la ampliación de la población escolarizada, sino que también involucra a la escolarizable, se abren dos cuestiones que interesa mencionar.

En primer lugar, que la exclusión no es una característica de los sujetos ni de los sectores poblacionales que están fuera de la escuela, sino el resultado de los movimientos que se producen en la delimitación del universo que se define como escolarizable, movimientos que son resultado de las políticas y también de la capacidad de demanda y presión de sectores que tradicionalmente no habían formado parte de aquella definición.

En segundo lugar, que si cambia la delimitación de la población que se pretende escolarizar, la estrategia no puede reducirse a ampliar más de lo mismo, es decir, un formato escolar concebido para un universo más restringido numéricamente y más homogéneo culturalmente. De hecho, el sostenimiento de esta estrategia ha mostrado acabadamente que se pueden mejorar los indicadores de incorporación a un nivel educativo, pero no los de permanencia (Frigerio, Diker y Mendoza, 2009: 22 y 23).

Otro significado que se le atribuye al concepto de inclusión, mencionado por las autoras, es el de asegurar el ingreso, la permanencia y egreso del sistema educativo. En las políticas educativas actuales esta es la acepción por excelencia del concepto de inclusión. En este sentido, las autoras establecen un interesante posicionamiento mencionando que los Estados, para poder sostener ese objetivo, ponen en práctica políticas educativas que tienen que ver con la satisfacción de necesidades materiales, considerando que con eso es suficiente para garantizar la inclusión: becas, provisión de útiles escolares, subvención de transporte y alimentación, más específicamente destinados a los sectores más desfavorecidos. Sobre este tema, las autoras expresan:

En palabras de Terigi (2008: 210), “la compensación material parece insuficiente, no alcanza con torcer la vara de la desigualdad surtiendo a las escuelas con más libros, más útiles, más horas de clase, más de lo mismo: hay que hacer otras cosas, hay que ensayar otras estrategias, hay que hacer cosas distintas para que todos aprendan lo mismo” (...) (Frigerio, Diker y Mendoza, 2009: 24).

En relación con este posicionamiento, también circula una idea que tiene que ver con la generación de circuitos diferenciados para poder lograr el objetivo de la permanencia y el egreso de los estudiantes en el sistema educativo. Esto es puesto en cuestión por las autoras en el informe:

(...) la mayor parte de las veces, ese tipo de políticas pone en juego un movimiento de inclusión que se realizaría por fuera del ámbito al que se dice que se quiere incluir. Es el caso tanto de la generación de circuitos especiales (...) como de la instauración de segmentos del sistema escolar especialmente destinados a la población considerada excluida. Desde ya, el problema no radica en sostener que pueden y deben establecerse caminos diversos para obtener los mismos resultados. Todo lo contrario. De hecho, la homogeneidad de la oferta escolar ha generado buena parte de los problemas que los programas de inclusión hoy deben confrontar. El punto crítico es que, en ambos casos, mientras se generan formatos escolares o no escolares más adecuados a las necesidades, demandas, características (muchas veces planteadas en términos de carencias o déficits) de la “nueva población escolarizable”, se mantiene incólume el formato escolar tradicional, que no casualmente corresponde con lo que se suele denominar escuela común o escuela regular, fenómeno que nos coloca no frente a una política de diversificación de la oferta, sino de segmentación del sistema educativo.

El resultado de este tipo de políticas es evidente: se incluye por exclusión y se terminan consolidando circuitos educativos depreciados socialmente, tanto en relación con la percepción de lo que allí se aprende como en relación con el valor de las credenciales que esos circuitos otorgan (Frigerio, Diker y Mendoza, 2009: 24 y 25).

Por último, el tercer significado que se atribuye al concepto de inclusión es el de asegurar que las trayectorias educativas equivalentes tengan el mismo valor social, en el contexto de una fragmentación en circuitos escolares diferenciados (Braslavsky, 1990) que genera disparidad en los aprendizajes que los estudiantes pueden lograr. En este sentido, las autoras expresan:

Otra vez, como señala Terigi (2008), aquí el problema no radica en asegurar homogeneidad en los aprendizajes, sino en que lo que se aprenda coloque a todos en iguales condiciones para acceder al mercado de trabajo, para continuar estudios dentro del sistema educativo o, más en general, para ejercer la ciudadanía.

Esta cuestión complejiza aún más el problema de la inclusión-exclusión educativa. Ya no se trata solo de generar iguales condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema, sino también de lograr, sea en circuitos educativos diversificados o en modelos escolares homogéneos, que las experiencias educativas de todos sean equivalentes.

(...)

Además, para asegurar que trayectorias educativas equivalentes tengan el mismo valor social, las políticas de inclusión deben lograr que el valor simbólico de las credenciales educativas sea también equivalente (Frigerio, Diker y Mendoza, 2009: 24).

Sobre este planteo se pueden suscitar algunas críticas referidas a este modo de significar el concepto de inclusión ya que los circuitos educativos diferenciados que se van formando con el objetivo de incluir a la mayor cantidad posible de sujetos puede producir el efecto contrario: la exclusión. En este sentido, se suele escuchar en el campo educativo ciertos posicionamientos que sostienen darle la oportunidad a algunos sujetos de continuar sus estudios, pero que es preferible que lo hagan en escuelas de oficio, escuelas nocturnas, en sus domicilios, de manera virtual, etc. ¿Esto es incluir? ¿O es seguir sosteniendo prácticas exclusoras, de falta de reconocimiento del Otro como un ser humano con derecho a recibir el mismo tipo de educación que otros?

Otro aspecto al que hacen referencia las autoras es al supuesto que circula sobre la inclusión: “El éxito de las políticas de inclusión educativa deteriora el valor social de los saberes y credenciales que distribuyen”. En este sentido, cuestionan dicho posicionamiento entendiendo que

(...) compromete seriamente los efectos democratizadores de las hoy llamadas políticas de inclusión, dado que sería la misma inclusión de los sectores de la población que tradicionalmente estuvieron fuera del sistema lo que provocaría un deterioro del valor simbólico de la institución o sistema que los incluye (Frigerio, Diker y Mendoza, 2009: 32 y 33).

Es decir, circula la idea de que si se incluye a grupos sociales que anteriormente no asistían a la escuela (y esta situación se presenta más claramente en la escuela secundaria) el nivel educativo se deteriora. Los autores Baudelot y Establet (1990) definen a esta situación como “lógica de la degradación por hacinamiento”, que es cuestionada también por los autores como una forma negativa de entender a la educación que sostiene prácticas exclusoras en su interior, que pone en veredas enfrentadas a la cantidad y a la calidad o nivel educativo. Con respecto a este tema las autoras mencionan lo siguiente:

Interesa insistir aquí en que no estamos afirmando que las políticas de inclusión provocan efectivamente un descenso del nivel educativo, sino más bien que el discurso del deterioro del nivel educativo asociado a la inclusión provoca un descenso en el valor social de las instituciones comprometidas y que, por lo tanto,

quedan relativizados sus efectos democratizadores, más allá incluso de que tales políticas cumplan sus propósitos con éxito (Frigerio, Diker y Mendoza, 2009: 32).

Otro autor consultado, que también ha escrito y reflexionado sobre el concepto de inclusión, es Estanislao Antelo quien considera que el mismo se expande por todos lados, en sus palabras, “como si se tratara de un virus”. Así lo expresa:

Por un lado, existe una variedad inclasificable de programas, iniciativas, políticas, cursos, seminarios, departamentos, eventos, exposiciones, doctorados y maestrías que usan esa denominación y hasta una revista que no titubea en hacerse llamar Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa. Por el otro, inclusión se relaciona con diversidad, integración, discriminación, acceso, equidad, desigualdad, necesidades educativas especiales y pedagogía de la diferencia (Antelo, 2014: 51).

En este sentido, hace referencia a que el uso tan variado y reiterado de este concepto tiene el efecto de “no querer decir nada”, es decir que, mientras más se usa más se vaciando de significado y no moviliza, no genera nada en los actores responsables del campo educativo. Además, no los sensibiliza y es probable que por momentos produzca el efecto contrario, al que Antelo denomina, retomando a Rancière, “desprecio”.

Tengo para mí que la inclusión educativa es una variedad de la zamba cuya copla principal dice lo siguiente: “Yo nunca te dejaré en la puerta de la escuela/ ¡Adentro!”. Linda y pegadiza es, básicamente, inofensiva. Emparentada con el culto reciente a lo all inclusive, llegamos al punto en el que puede no querer decir nada.

(...)

Lo que no todos saben es que la Zamba de la inclusión está siendo experimentada por muchísimos docentes de escuela secundaria como una invasión. (...) El deseo de que esos prójimos –otrora distantes- se evaporen es mucho más poderoso de lo que estamos dispuestos a reconocer y se combina con la figura del profesor como testigo impotente. Me refiero al que afirma “a mí nadie me preparó para esto”.

(...) Si uno se arma de paciencia, es fácil discernir el rechazo y/o el desprecio – legítimo o ilegítimo, según la dosis de padecimiento tolerable y las preferencias políticas- hacia la turba ineducada que se niega a ser escolarizada. Como es sabido, siempre hay muchos (no importa de qué multitud estemos hablando) hay un desprecio disponible en oferta (Antelo, 2014: 52 y 53).

De una manera un poco irónica, Antelo pretende manifestar cómo la inclusión se tiene como objetivo en diversos ámbitos, sobre todo el escolar, y qué concepciones, pensamientos y posicionamientos se esconden detrás de los mismos, que a veces tienen que ver con cierto rechazo a las políticas denominadas inclusoras, y cierto “desprecio” hacia el Otro, en el caso de este trabajo hacia los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias.

Hay una intervención del autor que resulta muy significativa y esclarecedora para pensar en la educación y la inclusión:

¿Qué obtenemos los educadores al agregar el término “inclusión” a nuestro repertorio?

Probablemente, obtengamos poca cosa ya que educación –eso que llamamos en sentido estricto educar- es el nombre de un enorme esfuerzo por incluir a los recién llegados en el parque humano. La educación es por definición inclusiva. Sin inclusión, no hay especie y sin adultos dispuestos a introducir a los recién nacidos, no hay educación (Antelo, 2014: 73).

Aquí el autor está advirtiendo que tal vez se está siendo redundante al hablar de educación inclusiva, ya que esto ni siquiera se debería poner en dudas porque la educación ya tiene, de manera intrínseca, el objetivo de incluir. Ahora bien, resulta interesante pensar que si se tiene que recordar que la educación es inclusiva es porque en algún momento algo falló en la forma de institucionalizar a la educación, como lo fue la escuela y la escolarización. O, en lugar de pensar en ciertas fallas, tal vez se debería pensar en una falla de origen, ya que cuando se institucionaliza la educación, cuando surgen las escuelas como representantes de los Estados se deja al margen que la educación es intrínsecamente inclusiva y, por el contrario, la exclusión pasa a ser uno de los mecanismos más destacados.

Con respecto al concepto de calidad educativa, se recuperan algunos aportes importantes de lo que se ha escrito hasta el momento que pueden servir a los efectos de este trabajo de investigación.

Algunos interrogantes sirvieron como guías para la búsqueda de lo que ya se dijo sobre el concepto en cuestión: ¿La calidad educativa en el nivel secundario se mide en relación a la enseñanza y al aprendizaje enciclopédico? ¿Una escuela secundaria ofrece educación de calidad cuando sus egresados pueden acceder a un estudio de nivel superior? ¿Una escuela secundaria ofrece educación de calidad cuando hace rendir sus recursos al máximo? ¿Calidad educativa es sinónimo de eficacia y eficiencia? ¿Se

relaciona con aumentar el nivel de conocimiento de los estudiantes? ¿Si no se imparte educación de calidad se nivela para abajo? ¿Qué quiere decir nivelar para abajo en la escuela secundaria?

Para comenzar resulta interesante el planteo que realiza Ezequiel Ander-Egg en un capítulo de su libro “Debates y propuestas sobre la problemática educativa: algunas reflexiones del futuro inmediato” del año 2005, donde expresa:

Calidad de la educación, sí (estamos todos de acuerdo); es un ómnibus lingüístico al que todos se suben, pero, ¿en qué consiste?, ¿cómo lograrla? (...) El término “calidad”, como ocurre con tantos otros en el área de las ciencias sociales, cuanto más se utiliza más amplia se hace su polisemia y más difícil resulta expresar con rigor y claridad conceptual lo que efectivamente es. De modo general, se puede decir que en el uso que le damos corrientemente, es una palabra asociada con el sentido de “superior” o de “excelencia” (Ander-Egg, 2005: 27).

Calidad como un ómnibus lingüístico al que todos se suben... es una expresión que estaría aludiendo a que el concepto de calidad es muy utilizado en el campo educativo, en distintos contextos históricos, y a veces no se tiene claro cuál es el significado que se le atribuye.

En este sentido, Inés Aguerrondo (2009) habla de “fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual” para referirse al concepto de calidad educativa. Esta autora, en un documento elaborado en el marco de un Programa de Calidad y Equidad en educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), hace referencia a los inicios de la utilización de este concepto considerando que:

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. (...) Lo que ocurre, creo, es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas (Aguerrondo, 2009).

La autora manifiesta que el concepto de calidad educativa no es neutro, sino que es ideológico, generando diferentes perspectivas desde donde mirar la realidad. Es decir que no es sin intenciones su utilización, lo que hace que vaya adquiriendo diferentes significados según el posicionamiento desde donde se lo utilice.

Considera que este concepto se utiliza ideológicamente en el marco de una política neoliberal como una argumentación académica que permite justificar la restricción del ingreso al sistema educativo. Esta idea es sumamente interesante para pensar y analizar la relación entre inclusión socio-educativa y calidad educativa.

Siguiendo con el planteo de que el concepto de calidad educativa está ligado a la ideología neoliberal, Miguel Ángel Santos Guerra, de la Universidad de Murcia, España, en el año 1999 escribe un artículo donde plantea las “trampas intrínsecas” de dicho concepto. Una primera trampa es la simplificación abusiva “consistente, por una parte, en identificar el éxito con el rendimiento académico del alumno. Por otra, en comprobar el rendimiento a través de un tipo de pruebas escasamente significativas de las tareas intelectuales más ricas (comprender, analizar, comparar, opinar, crear...)”.

Una segunda trampa es una confusión entre calidad educativa y buenas condiciones materiales (buenas instalaciones, variedad de materiales didácticos, infraestructura, etc.). Estas se consideran como un requisito de la calidad, pero no representan ni garantizan la calidad misma.

Como otro problema también considera que la calidad no debe quedar al margen de la dimensión ética que supone todo proceso educativo, “puesto que la educación es una práctica moral, no puede abandonarse de su consideración ese componente esencial. ¿Sería admisible que se consiguiesen sobresalientes en selectividad a cambio de vejaciones, en un clima poco respetuoso o a través de métodos coercitivos?”

La última trampa consiste en la tecnificación de las evaluaciones de calidad, que no permiten analizar los fenómenos en su complejidad, como ocurre con respecto a las pruebas PISA².

Inés Aguerrondo (2009) menciona algunas características del concepto de calidad educativa y sus utilidades. En primer lugar, considera que es un concepto “complejo y

² Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE -PISA, por sus siglas en inglés- examina cada 3 años el rendimiento de alumnos de 15 años. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura -en 2000-, las matemáticas -en 2003- y las ciencias -en 2006-. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 -lectura-, 2012 -matemáticas- y 2015 -ciencias-. Participan todos los países miembros, así como varios países asociados.

totalizante” que puede ser usado para analizar cualquier elemento o situación del campo educativo, por ejemplo, hace referencia a las ideas de calidad del docente, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura, etc.

Por otro lado, también plantea que está “social e históricamente determinado” ya que su significado puede ir variando según el tiempo y espacio en que se lo utilice. Además, varían a partir de las diferentes demandas que hace el sistema social a la educación. Se puede hablar de calidad educativa en la formación docente, en la educación secundaria, en relación con la obligatoriedad de los niveles, calidad de los aprendizajes, etc.

En relación con lo anterior, la autora considera que “se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa” porque manifiesta que para lograr ese objetivo siempre tan anhelado en educación es necesario “definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incremente la calidad del sistema educativo”. En este sentido, considera que la calidad educativa debería ser uno de los objetivos principales al momento de iniciar alguna reforma educativa, dejando claramente expuesto el posicionamiento que se tiene al hablar de dicho concepto, transparentando los fundamentos y supuestos que subyacen al mismo. Así, se podría constituir en el eje que orienta la transformación.

Por último, considera que la calidad educativa “se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio”. En este sentido, la autora recupera el concepto de eficiencia para pensar la calidad educativa, pero no desde la lógica neoliberal, expresando que “un sistema educativo eficiente no será, entonces, aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquel que, optimizando los medios de que dispone sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población”. Además manifiesta que:

(...) al decir “mejor educación para toda la población” se integra en una relación dialéctica de mutua retroalimentación estas dos dimensiones (la sustantiva y la instrumental), lo que permite rescatar y revalorizar la idea de eficiencia en el campo de la educación y avanzar hacia la creación de mecanismos y procedimientos de toma de decisiones que instalen criterios de eficiencia educativa a partir de concretas definiciones pedagógicas de calidad de la educación (Aguerrondo, 2009).

Retomando el planteo de Ander-Egg, se pueden mencionar cinco criterios que propone como parámetros para analizar la mejora de la calidad de la educación. A continuación, de manera sintética, se presentan:

- Adecuar el sistema educativo a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas de la sociedad, a través de innovaciones y cambios significativos.
- Lograr el menor desfase posible entre los contenidos que se ofrecen en el curriculum y los avances y desarrollos de la ciencia y la tecnología.
- Incorporación del acervo cultural acumulado, preservar lo valioso del pasado. Situarse entre la tradición y la innovación.
- Implicación de los agentes educativos para mejorar la educación, porque la calidad de la educación es cosa de todos: docentes, alumnos y personal de la institución. Poder darle significación a sus tareas.
- Introducción de la utopía pedagógica para el tiempo futuro para poder pensar en qué consistirá el modelo de calidad para la educación.

Se considera relevante este planteo ya que brinda algunas líneas desde las cuales se puede analizar la significación del concepto de calidad educativa. De alguna manera lo esclarece, ya no igualándolo a excelencia sino que lo relaciona con una variedad de aspectos que están en el cotidiano escolar y que todos, desde cada uno de sus lugares en el campo educativo, tienen a su alcance para mejorar y así tender a la calidad de la educación. Además, ninguno de estos parámetros mencionados se presenta como argumento para justificar la exclusión, es decir que todos se pueden analizar y lograr sin la necesidad de dejar afuera a algún sector social, al contrario, resultan parámetros interesantes para pensar en la inclusión de muchos sectores sociales que en la actualidad aún quedan afuera.

Otro aspecto a destacar es que se piensa, se caracteriza y se analiza a la calidad educativa en el marco más local, regional o de un país determinado. Esto se diferencia de lo que hace la evaluación de PISA que tiende a realizar un análisis más universal, comparando la calidad entre diferentes países, teniendo como criterio la calidad educativa entendida como excelencia, y adoptando como referencia el desarrollo educativo de países poderosos, argumentando que todos los demás países deben tender a alcanzar esos resultados en educación, no teniendo en cuenta las particularidades de cada región del mundo.

Para ir cerrando esta recuperación parcial de lo ya escrito e investigado sobre la calidad educativa, son para destacar los planteos que hace Carlos Cullen, filósofo contemporáneo, sobre dicho concepto en una conferencia brindada.

Considera que el concepto de calidad educativa no puede ser pensado en términos invariables y uniformes sino que debe ser analizado teniendo en cuenta un criterio dinámico y contextualizado. “Dinámico, por los acelerados cambios que van transformando las necesidades básicas de aprendizajes, y contextualizado, porque cada vez son más diversos y diferenciados los punto de partida de esos aprendizajes” (Cullen, 2007: 2).

Teniendo en cuenta esta manera de entender la calidad educativa, Cullen menciona dos tópicos que la definen: “aprender a aprender” y “el aumento de la potencia de actuar”.

Con respecto al primero plantea que para que haya calidad educativa se debe posibilitar un ambiente adecuado para que en los estudiantes pueda aparecer la pregunta, ligada al cuestionamiento de lo que ya se sabe a partir de lo que aún no saben y tienen que incorporar como conocimiento. Además, considera que la calidad educativa significa que “se enseñen conocimientos como resultados de complejos y determinados procesos de producción de sentidos y no como meros resultados desprendidos de sus procesos de producción” (Cullen, 2007: 2). Dentro de esta idea de aprender a aprender como un significado posible de calidad educativa también hace hincapié en que

(...) en una educación de calidad pueden explicitarse y dialogarse las diversas perspectivas y argumentaciones que rodean los conocimientos. Es incompatible la calidad de la educación con el pensamiento único, con cualquier intento de abroquelar la enseñanza sin exponerla al contraste crítico y fundado, pero es también incompatible con una dispersión tal de sentido que termina consagrando el cualquier cosa vale o da lo mismo (Cullen, 2007: 2).

Con respecto al segundo tópico al que hace referencia para significar la calidad educativa, “el aumento de la potencia de actuar” de origen spinociano, “la clave de la buena educación está en que seamos cada vez más agentes, es decir, causas adecuadas de lo que sucede, y no meramente ‘pasivos’, porque no podemos dar cuenta de lo que pasa” (Cullen, 2007: 2 y 3). El autor traduce este tópico en “educación para la libertad”: “Libertad que consiste, justamente, en poder ser agentes, causas adecuadas, y no

meramente quedar sometidos a causas exteriores e incomprensibles. Libertad que siempre supone la dignidad y que, por lo mismo, es incompatible con situaciones de opresión o exclusión” (Cullen, 2007: 3).

Para ir concluyendo, el filósofo incorpora una vinculación muy interesante entre el concepto de calidad educativa y la responsabilidad: “lo que define hoy la calidad de la educación es, finalmente, la responsabilidad”.

Calidad de la educación quiere decir enseñar a aprender y a actuar desde la responsabilidad, y no ilusionarse con que la responsabilidad es meramente una consecuencia de lo que sabemos y una decisión de nuestra voluntad. A la inversa, es el encuentro con el otro que nos interpela el que define nuestra responsabilidad y que lo más profundo de nuestro sí mismo es esta invitación a salir de nosotros mismos, de nuestro saber y de nuestra acción, respondiendo al otro que nos interpela (Cullen, 2007: 3).

Estos últimos planteos de Cullen permiten recuperar algo de lo ya dicho sobre calidad educativa que vendrían a resignificar el concepto, a brindarle algo del orden de la novedad, en contraposición a ciertas formas de significarlo que, como se mencionó en este capítulo, lo vinculan con la eficiencia, la eficacia y la excelencia, como si los procesos educativos fueran producto de una fabricación.

Para dar por finalizado este capítulo, es para destacar que no se han encontrado investigaciones que tengan como objeto de análisis la relación entre los conceptos de inclusión y calidad educativa en el nivel secundario. Es en este sentido que la presente investigación pretende incorporar nuevos modos de analizar la inclusión y la calidad educativa en el nivel secundario, de manera interrelacionada, como aparece en las instituciones educativas y en las prácticas educativas concretamente.

CAPÍTULO II

Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: Fundamentación del Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta” como Política Pública para la educación en la Provincia de Santa Fe y voces de los fundadores.

Algunas características del programa como política pública para la educación.

A partir del año 2014 se inicia en la Provincia de Santa Fe el Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”, en el marco del Programa de Formación Permanente Nacional que lleva el nombre de “Nuestra Escuela”. Está destinado a los actores institucionales de todos los niveles del sistema educativo, divididos en primera cohorte (instituciones educativas que lo iniciaron en el año 2014) y segunda cohorte (instituciones educativas que lo iniciaron en el año 2015), con una duración de tres años.

Surge en el marco de la Resolución 201/13 del Consejo Federal de Educación y se apoya en la Resolución 2751/13 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. La Resolución 201/13 establece que las autoridades provinciales producirán gradualmente las acciones y regulaciones que posibiliten asegurar el cumplimiento del programa. El nombre y las características del programa quedan plasmadas en las resoluciones 201/13, 206/13 y 219/14 del Consejo Federal y en las resoluciones provinciales 2751/13 y 1467/14 del Ministerio de Educación de Santa Fe que ratifican su ejecución. Las Resoluciones que se mencionan se sustentan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el Programa Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

Se destaca especialmente la Resolución 2751/13 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe donde se aprueba la implementación del programa a partir del 1° de noviembre de 2013, en el marco de las acciones relativas al Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) en el ámbito de la Provincia de Santa Fe.

Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo se desarrollará en este capítulo un análisis de los significados de los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación, que se desprenden de la fundamentación y de las entrevistas realizadas a dos integrantes del equipo de gestión del programa y una coordinadora de facilitadores. Se recortará esta problematización específicamente en el nivel secundario. Cabe aclarar que desde la fundamentación no se realiza una distinción por niveles y modalidades del sistema educativo sino que se desarrollan los conceptos tomados como ejes en términos generales. Las entrevistas, en cambio, sí fueron direccionadas a significar los conceptos en el marco del nivel secundario.

En los fundamentos del programa se menciona lo siguiente:

Escuela Abierta es un programa de formación permanente que se suma a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años con miras a desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo.

Escuela Abierta es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente ya que se trata de una formación situada y en contexto, a la que los docentes acceden en forma gratuita y en horario de trabajo.

Escuela Abierta tiene por objetivos: a) Compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; b) Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes y c) Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Escuela Abierta llega a las escuelas para recuperar los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socio-educativa y escuela como institución social, planteados como transversales a la formación. (Pág. 1).

Este último párrafo condensa el interés en este Programa como una Política Pública para la Educación en la Provincia de Santa Fe, ya que se está posicionando como un estandarte de la política educativa provincial cuyos conceptos principales se transforman en lemas que calan hondo en las escuelas de la provincia, formando parte del discurso cotidiano de sus actores institucionales.

En palabras de dos integrantes del equipo de gestión del Programa se valora como positiva la decisión de iniciar y desarrollar esta política pública para la educación en la provincia. En este sentido, en los testimonios que brindan se manifiesta cómo fue la apropiación del programa al interior de las instituciones educativas:

Entrevistado 1 (E1): “Nosotros empezamos con el 20% de las instituciones, pero de *todos los niveles y modalidades y... bueno... a primera mirada... tuvimos buena* aceptación y, bueno... te cuento el final así... fue todo un proceso donde a medida que fue pasando el tiempo la gente se fue apropiando, porque lo que fue al principio, un mayor nivel de resistencia, fue disminuyendo al punto que después fueron los grandes defensores y, este año, cuando convocamos al resto de las instituciones son los que alientan a los nuevos directores a la participación, lo cual para nosotros es un

indicador de que la cosa funciona bien. Y después, obviamente, en los distintos niveles y modalidades se comportaron de forma diferente y esto es medio como de libro, ya *sabíamos, podíamos anticiparlo... En el nivel inicial y primario tuvieron muy buen nivel de aceptación y de participación y que se les ocurrían cosas creativas y qué se yo.... Secundaria se enojó, y Superior... fue como en la graduación del sistema, el nivel de enojo... Pero, vuelvo a decir, sobre fin de año, digamos que igual, el enojo... el enojo yo lo divido por lo pronto en dos aspectos: por un lado está el enojo sobre la temática, esto, la inclusión y calidad... (...) en realidad lo que a nosotros nos preocupa, en principio, era sacar el enojo del programa... Que esto era una forma de producción de conocimiento, que esto no es la formación tradicional, que es escuchar a un experto y cada uno toma nota y se apropia... Sino que es otra cosa, y sobre eso era la mayor preocupación”.*

También hacen referencia a la implementación del programa en la provincia de Santa Fe, manifestando la relación que se establece entre las políticas públicas para la educación que surgen desde el nivel nacional y cómo luego las provincias se apropian de las mismas y, en el caso de Santa Fe, le dan una impronta federal, seleccionando criterios para su puesta en marcha que se diferencian de lo propuesto a nivel nacional, pero sin perder de vista el marco ideológico y político que lo sostiene.

Entrevistado 2 (E2): “(...) yo pensaba que hay como un trasfondo, nosotros a veces, por ahí, naturalizamos pero en realidad no debemos naturalizar. Como mucho de los programas federales o que son acordados federalmente cuando llegan a las provincias, las provincias hasta eligen, a veces consciente y a veces inconscientemente si lo hacen o no, si hacen como si lo hacen, si, ¿no? todas estas cosas. ¿Por qué? Porque el nivel de control que hay sobre eso es muy lejano, está muy apartado y a veces se vincula y a veces no con las necesidades y con los intereses de lo que quieren hacer las provincias. *O se compra enlatado, como “Ahí viene el programa de Nación y te mando unos cuadernillos” y en realidad se convierte el Estado Provincial en una especie de agencia logística de traslado de cosas, o sea, te llevo desde Nación a las escuelas lo que vino, lo que vino de Nación. Y la verdad que hubo una decisión muy importante de que no fuera de ese modo, que no es poca cosa. Nosotros podríamos haber definido con muchos menos dolores de cabeza, que bueno, perfecto, te mando los cuadernillos, que es una cosa relativamente sencilla de hacer, te matriculo en la plataforma de Nación y que en todo caso te paso a ver de vez en cuando a preguntarte cómo andas, o de manera*

virtual o lo que fuera. Y, en ese mismo marco, podríamos haberle dejado a los directores, *“miren, Uds. tienen que ir a la jornada institucional, tiene 4 horas, haga lo que pueda”*. La decisión en la provincia de Santa Fe fue otra, la decisión fue tomar este programa con seriedad, después podemos evaluar y tal vez no seamos ni los más indicados por la subjetividad ni sea el momento inclusive de evaluar qué tanto logramos lo que queríamos hacer, pero nos propusimos hacer un programa de formación en serio, no hacer como si, nos propusimos llenar de contenido ese programa. Digo, entonces esto es una serie de definiciones de política pública que no son menores, en este país, en este tiempo, con diferencias que existen: conceptuales, políticas, etc. con el gobierno nacional y que, en fin, etc., nos propusimos hacer eso y llenarlo de contenido, por eso es importante también el gesto de ese primer documento. El documento de fundamentos es el primer documento en el que nosotros vamos a decirle al docente: *‘Mire, esto es lo que nosotros pensamos, discutámoslo’*. Pero... es también todo un gesto de política pública, un gesto político es”.

El testimonio también permite analizar la intención de la Provincia de Santa Fe de ser independiente y autónoma con respecto a las decisiones políticas que surgen desde el ámbito nacional, tomando con responsabilidad la propuesta de formación permanente “Nuestra Escuela” (nivel nacional) pero reconstruyéndola a partir de las particularidades de la jurisdicción.

El trabajo territorial del programa está dividido por nodos, que abarcan diferentes regiones educativas de la provincia: Nodo Reconquista, Nodo Rafaela, Nodo Santa Fe, Nodo Rosario y Nodo Venado Tuerto. Se realizó una entrevista a la coordinadora del Nodo Santa Fe, quien manifestó lo siguiente sobre el programa de formación permanente “Escuela Abierta”:

Entrevistado 3 (E3): “Se complementó muy bien porque no fue algo nuevo, fue algo que se complementó con todo lo que la Provincia ya venía llevando a cabo. Es como que fue perfecto en este sentido de que muchas de las políticas públicas que viene implementando la provincia en relación a la educación no venían abarcando a todas las líneas educativas en primera instancia. Entonces vos tenés las ruedas de convivencia, tenés un montón de programas que están funcionando pero que no están funcionando en simultáneo y con la totalidad de las instituciones como sí lo está haciendo el programa “Escuela Abierta”. Entonces nosotros para idear, bueno que coincidían con el de Nación, nosotros no nos estamos desviando de lo que el Programa

en sí plantea a nivel nacional, pero tomamos los tres ejes de la política educativa de la provincia, así que encajó perfecto, digamos, *no se contrapuso en ningún sentido*".

Se evidencia aquí una valoración del programa como el único que permite trabajar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo santafesino, y a su vez adquiere un mayor sentido en la posibilidad que presenta de articular con otros programas educativos que se vienen desarrollando a nivel provincial.

Resulta interesante para la problematización planteada en este trabajo, mencionar las temáticas propuestas durante el año 2014 y 2015, correspondientes a la cohorte 1. La cohorte 2 comienza a participar del programa en el año 2015 y desarrolla las temáticas que la cohorte 1 había trabajado en el año 2014:

2014:

- La educación como derecho: Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social.
- Inclusión socio-educativa, Calidad Educativa y Escuela como Institución Social: Organizaciones, actores y contextos de la política educativa.
- El discurso pedagógico en la escuela. Hacia la Escuela Abierta.
- La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo.
- La enseñanza y las prácticas docentes. Multiplicidad de formatos en la Escuela Abierta.
- Las trayectorias de los alumnos. Diferentes cronologías de aprendizaje³.

2015:

- El desafío de consolidar la transformación de las instituciones educativas desde la participación democrática.
- De la pertenencia institucional a la construcción de identidad como educadores democráticos.
- La construcción de la convivencia y la ciudadanía en la escuela y la sociedad. Consenso y participación.

³ Información extraída del Primer informe de trabajo elaborado por la Subsecretaría de Planificación y Articulación Educativa, sobre el Programa de Formación para docentes Escuela Abierta. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Rosario, Santa Fe. Octubre de 2014 (Pág. 3 y 4).

- La educación y las problemáticas sociales. Un abordaje desde las instituciones del territorio.
- Las emociones y los afectos en las instituciones educativas.
- De la construcción de indicadores a la transformación educativa institucional.
- Balance y perspectivas del segundo año de trabajo en el Programa Escuela Abierta.⁴

El posicionamiento de la fundamentación del programa y de sus fundadores.

Para comenzar este apartado que intenta ir delineando un primer posicionamiento, a nivel macro, acerca de cómo se entienden los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación en el programa de formación permanente “Escuela Abierta”, se recupera lo planteado en su fundamentación vinculándolo con lo expresado por dos miembros del equipo central y la coordinadora de facilitadores del Nodo Santa Fe.

En las entrevistas se expresa lo siguiente respecto al momento de escritura de la fundamentación:

E1: “Para nosotros fue una necesidad explícita, bueno esto que venimos diciendo hay que empezar a escribirlo, poder plantearlo como un discurso oficial. Digamos, nosotros, una cosa que estaba dentro del Programa, estaban los ejes dentro de la política, estaba en el Plan Estratégico, bueno, nosotros lo recuperamos y lo instalamos como discurso, porque bueno creemos, y esto es el fundamento teórico, que las transformaciones también empiezan por ahí, cuando vos podes instalar a nivel de discurso algunas cuestiones y desde ahí llevarlas a la práctica. Entonces, ese fue el ejercicio del documento de fundamento. (...) había mucho material armado, pero dijimos vamos a sistematizarlo como un documento propio de la gestión en donde se diga claramente cuáles son los ejes que el Ministerio de Educación está planteando. Y nosotros como Programa de Formación Docente somos los que lo llevamos, no somos *los que lo inventamos, son de la política... Así que, bueno, eso fue el trabajito, recuperarlo...*”

Resultan interesantes estas expresiones ya que describen al posicionamiento teórico y político escrito en la fundamentación como el discurso oficial, sistematizando en el

⁴ Información brindada por una Profesora que se desempeña como Facilitadora del Nodo Rosario en el Programa Escuela Abierta.

mismo los significados que se le atribuyen a los ejes de la política educativa provincial: inclusión socio-educativa, calidad educativa y la escuela como institución social.

Se considera que la fundamentación del programa estaría oficiando como un texto, con un posicionamiento político, que permite ver qué significado se le atribuye a los conceptos que interesan para este trabajo, el de inclusión y calidad educativa, con el objetivo de que no se naturalicen y que los destinatarios del programa no desconozcan lo que significan para la política educativa santafesina.

Así, es para destacar la expresión de uno de los integrantes del equipo de gestión, dándole mucha importancia a la fundamentación, que se estaría presentando como la piedra fundacional del programa: E2: “El documento de fundamentos es el primer *documento en el que nosotros vamos a decirle al docente: ‘Mire, esto es lo que nosotros pensamos, discutámoslo’*. Pero es también todo un gesto de política pública, un gesto *político es*”.

Con respecto a la relación entre los conceptos de inclusión socio-educativa y calidad educativa (agregando también el tercer eje “La escuela como institución social”), en el documento fundacional donde se hace explícita la fundamentación se expresa que “Nuestra política educativa concibe estos tres ejes de forma interrelacionada e interdependiente, de modo que tanto en la teoría como en la práctica se constituyen en aspectos solidarios y coherentes de nuestra forma de entender la tarea y el desafío educativo” (Pág. 3). Sin embargo, en el desarrollo de la misma los conceptos se explican por separado, argumentando que es “para favorecer su desarrollo, debate y apropiación analítica” (Pág. 3).

Las entrevistas realizadas son consecuentes con este planteo de la fundamentación, expresando lo siguiente con respecto a la problematización de la relación entre los conceptos de inclusión y calidad educativa:

E2: “(...) *para mí no hay tensión, para mí es la misma cosa, no hay tensión* entre inclusión y calidad. Nosotros lo hemos discutido mucho, pensado de este modo no hay ninguna tensión. Porque además como institución escolar, como Ministerio, como agentes del Estado, como adultos destinados a la transmisión de la cultura, la calidad empieza por hacernos cargo de cómo viene funcionando este mundo, y este mundo viene funcionando con exclusión, si yo tengo que empezar por contarle, algo de esto dice Meirieu, hay que contarle la historia de las disciplinas a los alumnos porque allí lo que les hacemos ver es que aprender implica emanciparse, adquirir un conocimiento

implica emanciparse, emanciparse de una creencia errónea o emanciparse del Otro. El niño que aprende a leer, avanza un casillero si querés, avanza un escalón en términos de emancipación. No necesita que otro le lea, aprende a leer. En todo caso necesita que otro lea con él, que otro le provea libros, y un millón de transformaciones. Pero tiene que ver con la emancipación. La construcción de conocimientos tiene que ver con eso. Y así como funcionó en la historia de la humanidad, funciona en cada uno de los seres humanos que se suma a la cultura. Entonces, si traemos calidad desde allí, bueno, ¿cómo voy a renunciar a la calidad? Hay otras aristas que a mi también me gustan con la palabra calidad, más vinculada a la idea de calidez, pero digo tiene que ver con eso también, el asunto no es tenerlo adentro, digamos, porque con eso dales la colimba, y es lo mismo si vos pensas en eso”.

E2: “(...) *nosotros planteábamos esto del ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso, las condiciones para pensar en términos de inclusión y en realidad es exactamente lo mismo que pensar en términos de calidad. O sea, no hay una gran diferencia, si el sujeto está, logra llegar, permanecer, aprender y luego irse, eso es calidad, ¿qué otra cosa?*”.

E2: “(...) *la dificultad que tiene la idea de inclusión y calidad pensada desde una lógica claramente excluyente es, bueno, ‘para que se quede entonces yo le doy menos’, o ‘que no moleste’.* (...) Y, en realidad, si yo empiezo a pensar en esos términos no me hago cargo de mi lugar de intervención. Mi lugar de intervención es enseñarle a ese pibe, es enseñarle a ese pibe, no es otra cosa, no es otra cosa. (...) Cuando yo les tomo *una prueba y después digo, ‘quedó afuera porque no le alcanzó, porque no tiene los contenidos’, el problema no lo tiene el pibe. Algo no pudimos resolver. Tampoco es ‘a este maestro échenlo’, no, no. Pero digo, vamos a sentarnos a pensar, ‘bueno, ¿qué es lo que no pudimos resolver para este chico?’*, para este niño, joven, adulto.

Estas palabras de un integrante del equipo de gestión dejan entrever varias cuestiones. Por un lado, parecería ser que el concepto de emancipación podría pensarse como el aspecto común entre inclusión y calidad educativa. Se nombra reiteradamente tanto en sus palabras como también en la fundamentación del programa, donde se desarrolla el significado de cada uno de los conceptos por separado.

En línea con los autores que se trabajan desde el programa, el concepto de emancipación es tomado de Jacques Rancière (2013) quien la considera como la “verificación de la igualdad de las inteligencias”. En este sentido, lo que subyace al

concepto de inclusión sería la idea de la igualdad de las inteligencias, de la igualdad en la condición de ser humano de los sujetos. Este posicionamiento deja al margen la posibilidad de pensar que hay desigualdades entre los sujetos en el sentido de la posición que ocupan en la sociedad, todos son iguales porque son seres humanos y no se puede poner un freno a su desarrollo y determinar de antemano cómo van a ser y hasta dónde van a llegar.

Además, el concepto de calidad también está atravesado por la idea de emancipación porque a partir de la verificación y reconocimiento de la igualdad de las inteligencias, se debería entender que la calidad educativa está en el hecho de la transmisión de los conocimientos socialmente significativos, construidos colectivamente, lo que brinda diferentes ofertas a los jóvenes que transitan las instituciones educativas del nivel secundario.

Por otro lado, el entrevistado también menciona que la inclusión y la calidad educativa tienen en común el objetivo de ingreso, permanencia y egreso del nivel secundario. Si esto se logra satisfactoriamente, se habrá obtenido también la inclusión y la calidad educativa.

Por último, también se hace hincapié en el lugar de intervención que tiene el adulto en los procesos educativos. En este sentido, la inclusión y la calidad educativa son complementarias porque tienen en común esta necesidad de que los adultos se hagan cargo de su lugar de responsabilidad y cuidado de las nuevas generaciones, en el caso de este trabajo, los jóvenes. Este planteo se estaría oponiendo a la idea que circula que en las escuelas se tiene que retener a los estudiantes, y así se considera que ya se está incluyendo. Para la política educativa, representada en la voz del integrante del equipo de gestión, algo tiene que pasar dentro de las escuelas en términos de transmisión de la cultura para que la inclusión y la calidad sean conceptos (y realidades) que se complementen.

Como se mencionó anteriormente, en la fundamentación se expresa que se entienden a los conceptos de inclusión y calidad educativa de manera interrelacionada, pero a los fines analíticos se desarrollan separadamente. A continuación se planteará qué significación se le atribuye desde el programa a cada uno de ellos.

Inclusión Socio-Educativa

Sobre el concepto de inclusión, uno de los entrevistados expresó:

E2: “(...) ¿por qué otra vez vamos a hablar de inclusión? no, no paré, volvemos a hablar de inclusión porque esto no está superado como una cuestión social, no está superado, lejos está en algunos lugares de estar superado. Entonces, bueno, habrá que seguir dando esa batalla discursiva, que también se traduce en acciones. Son concepciones que se traducen después en acciones pero que tenemos que ir *remontando*”.

Este posicionamiento permite introducir el análisis del significado que se le atribuye al concepto de inclusión socio-educativa desde la política educativa de la provincia, dejando claro uno de los motivos por el que se decide poner en escena dicho concepto.

En primer lugar, es interesante destacar que al concepto de inclusión se le agrega, a modo de adjetivo, la palabra compuesta socio-educativa, considerando que:

(...) hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibilitan una inclusión social profunda. Esta inclusión socio-educativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

La perspectiva de inclusión socio-educativa recupera la centralidad de una educación para todos problematizando los viejos formatos anclados en propuestas pedagógicas homogeneizadoras (Pág. 6).

Sobre este concepto, en la voz de los que fueron responsables de escribir la fundamentación del programa se considera que:

E1: “Hablamos de esto, de inclusión socio-educativa y no solamente de inclusión educativa. Con esto ya hacemos una diferencia con lo que planteaba Nación, que hablaba solamente de inclusión educativa. Nosotros hablamos de inclusión social. El planteo más sencillo para hacer es que nosotros hablamos de todos en la escuela, pero todos aprendiendo en la escuela, esta es la cuestión de la inclusión socio-educativa. No es solamente pensar que los chicos tienen que tener posibilidad de acceso a la escuela, sino de permanencia, aprendizaje y egreso. Y aprender, ¿para qué? Para la inclusión social. Porque creemos que la escuela o las instituciones educativas son instrumentos de inclusión social. Entonces, la inclusión socio-educativa tiene que ver con eso. Todos tienen que tener posibilidad, acceso, derecho; garantizarle el derecho a todos a estar dentro del sistema educativo, pero aprendiendo. Y para eso tenés que reconocerle las

particularidades, diversidades, por las cuales atender para que pueda ser esto posible. Porque si partís desde el supuesto de la escuela tradicional de que la responsabilidad *era de ese otro*, “yo te dije, la puerta está abierta, vos entrás; Ahora, a vos no te sale, no podés, te queda muy alta, te queda muy chica, te queda muy gorda, te caíste del sistema, es tu problema”, ¡no! En todo caso es responsabilidad del Estado de hacer todo lo que sea necesario para hacer que esto sea posible. De eso se trata, me parece de la manera más ajustada”.

E2: “Inclusión tiene muchas aristas, en principio tiene que ver con que me importa lo que le pasa al otro, que tampoco va en clave individual, no es “Yo, en clave individual, como tengo un alma samaritana y caritativa, digo “pobrecitos estos...”, ¡No! es en clave de, por un lado de adultos, de adultos responsables de los nuevos, esto es Arendt, por otro lado, bueno, adultos dedicados a la transmisión de la cultura”.

Volviendo a la fundamentación, es importante destacar el concepto de igualdad de oportunidades planteado en la fundamentación del programa como una construcción. En este sentido, se presentan algunos interrogantes: ¿esta construcción se debe realizar al interior del sistema educativo? ¿o es una construcción de igualdad de oportunidades a la que debe tender el sistema social en el que vivimos? ¿o es una construcción de igualdad de oportunidades a la que deben aspirar ambas dimensiones, ya que el concepto que se menciona es “inclusión socio-educativa”? Es válido atender a esta distinción ya que son dos cosas diferentes, pero a la vez interrelacionadas, ya que si se piensa que hace referencia al sistema social, es decir, que es el sistema social es el que debe ocuparse de dicha construcción, se podría sacar el foco de la responsabilidad única de la escuela (que también es parte del sistema social).

¿Qué se pretende decir con estos planteos? Que en la fundamentación del programa no queda claro si la igualdad de oportunidades debe partir del sistema social más amplio, para repercutir en las instituciones educativas, o si la igualdad de oportunidades debe construirse desde el interior del sistema educativo. Es importante destacar estas diferencias ya que cuando se habla del concepto de inclusión socio-educativa se está haciendo referencia a estos dos planos, y a la vez resulta difícil pensar en inclusión al interior de las escuelas cuando se vive en un sistema capitalista que excluye constantemente, que estigmatiza, que deja a muchos afuera de la posibilidad de transitar su vida con dignidad, que no respeta la condición humana de muchos sujetos. ¿Qué pasa cuando el sujeto del aprendizaje, estudiante, alumno es incluido al interior de las

instituciones educativas pero afuera de la misma sigue siendo marginado? ¿Cuáles son los límites de la inclusión socio-educativa?

Sobre este tema, Francois Dubet (2011) propone realizar una comparación entre los conceptos de “igualdad de posiciones o lugares” e “igualdad de oportunidades” que plantean diferentes posturas con respecto a la justicia social.

El autor considera que ambos posicionamientos comparten el objetivo de reducir la tensión que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna. En este sentido, pretenden reducir algunas inequidades, para volverlas sino justas, al menos aceptables.

Y, en relación a lo que interesa para este trabajo, se diferencian en los siguientes aspectos. La idea de “igualdad de posiciones o lugares” se centra en los lugares que organizan la estructura social, en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos (mujeres, hombres, más o menos educados, blancos, negros, jóvenes, ancianos).

Si se establece un posicionamiento desde este lugar, se podría decir que se buscaría reducir las diferencias de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, altamente dispares en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento, etc.

En este sentido, busca hacer que las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras, a costa de que entonces la movilidad social de los individuos no sea ya una prioridad. Por ejemplo, no se trata de prometer a los hijos de los obreros las mismas oportunidades de ser ejecutivos que los hijos de los ejecutivos, sino de reducir la brecha de las condiciones de vida y de trabajo entre obreros y ejecutivos.

Otro ejemplo interesante mencionado por el autor es que este modelo para concebir la justicia social no trata de permitir a las mujeres gozar de una paridad en los empleos actualmente dominados por los hombres, sino de lograr que los empleos ocupados por las mujeres y por los hombres sean lo más iguales posibles.

Por otro lado, con respecto al posicionamiento de la “igualdad de oportunidades” que es el que, desde lo que está manifiesto, sostiene la fundamentación del programa Escuela Abierta, el autor considera que consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático.

Antes que reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales, quiere luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas. En este caso, las inequidades son justas, ya que todas las posiciones están abiertas a todos. Aquí las inequidades se entenderían como aquellos obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa.

Dubet plantea que el ideal que sostiene este posicionamiento es el de una sociedad en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y los méritos de cada uno.

Teniendo en cuenta este planteo teórico de Dubet, cuando se hace referencia al concepto de inclusión socio-educativa, en lugar de pensarlo desde la idea de “igualdad de oportunidades”, se podría concebir desde la “igualdad de posiciones o lugares”, ya que se tiene que dejar de lado la centralidad de lo meritocrático, que implica pensar: todos tienen las oportunidades, depende de ellos aprovecharlas o no.

En este sentido, uno de los integrantes del equipo de gestión del programa Escuela Abierta expresa lo siguiente:

E2: “(...) *uno va a contrapelo de una cierta idea que además está sumamente arraigada en el sentido común y que se expresa en un montón de lugares comunes de la cosa educativa, vinculada con el esfuerzo o no esfuerzo del estudiante, con el ‘le da la cabeza o no le da la cabeza’, o ‘fíjate de qué familia viene’, toda una serie de barbaridades que las tenemos recontra incorporadas y que lo que hay que hacer es deconstruir ese discurso para ver lo que hay detrás, y lo que hay detrás es una gran convicción que ‘no es para todos, todo’. Entonces, y esto es profundamente político. (...) Hay mucha gente muy convencida de que un gran porcentaje de los jóvenes, por ejemplo, y si querés vamos a la secundaria, de los jóvenes argentinos y santafesinos, ‘no se merecen’ el acceso a eso, ‘no se lo ganaron’, hay un montón de cosas que vos escuchas, ‘que no pueden’, ‘que no deben’, que se yo cuantos otros verbos imperativos de tipo casi moral vinculados con eso... Y lo que hay allí en el trasfondo de eso es una necesidad de diferenciación social, lo que hay es estratificación social’.*”

Se podría analizar que este planteo representa la idea, siguiendo a Dubet, de la igualdad de posiciones o lugares, no la igualdad de oportunidades que propondría un principio meritocrático para tener éxito en las instituciones educativas. En este sentido, se hipotetizaría que la fundamentación estaría posicionándose desde la igualdad de

oportunidades y los miembros del equipo de gestión del programa, en su discurso, estarían defendiendo la idea de igualdad de posiciones o lugares.

Otra pregunta que surge a partir de la lectura de la fundamentación es ¿qué sentido ofrece el concepto de inclusión social profunda? ¿A qué se quiere hacer referencia con el adjetivo profunda? Analizándolo, parecería ser que se agrega para acentuar un objetivo importante de la política pública que se pone en marcha.

Si se lee entre líneas y se relaciona con lo que se venía diciendo anteriormente, podría indicar también que la inclusión no sólo se pretende lograr al interior de las escuelas, aumentado cuantitativa y cualitativamente el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes, en el caso del nivel secundario, sino que hay un objetivo más amplio de lograr que estos sujetos puedan incorporarse a un sistema económico y social que les permita el desarrollo de una vida plena, con la satisfacción de sus necesidades básicas y con la apuesta a mejorar como seres humanos y como ciudadanos, ya adultos, responsables.

Estas son las intenciones manifiestas desde la fundamentación, ahora la pregunta es: ¿se puede lograr una inclusión social profunda en el contexto del sistema capitalista en el que vivimos? En este sentido, resulta interesante recuperar el planteo de Pablo Gentili, quien expresa que:

La universalización del acceso a la escuela es una extraordinaria conquista democrática que puede ver debilitados y amortiguados sus efectos cuando se producen en contextos de profunda injusticia educativa, en los que reina la desigualdad de oportunidades y de condiciones para revertir la herencia de inequidades que cargan sobre sus espaldas los más pobres y excluidos (Gentili, 2011: 16 y 17).

¿Se puede lograr una inclusión social profunda en un contexto de exclusión social profunda? Este sería un interrogante importante para cuestionar lo que se plantea desde la fundamentación. En este sentido, el concepto de inclusión no puede dejar de ser pensado junto a su opuesto: la exclusión. Es decir, si se habla de inclusión es porque hay muchos sujetos, jóvenes en este caso, que son excluidos. Pero la pregunta es ¿excluidos de qué? La respuesta más rápida y comúnmente aceptada podría ser: excluidos del sistema educativo, lo que genera como consecuencia la exclusión del mercado de trabajo, del acceso a un estudio superior, al desarrollo de una profesión, al ejercicio de la ciudadanía. Esto es lo aceptado socialmente, a lo que todo humano debería aspirar,

porque de lo contrario se los considera excluidos de todo. Parecería que hay un ideal al que todos los seres humanos deberían tender y que, si no se logra, se corre el riesgo de estar excluidos. Pero se podría cambiar el foco de la respuesta y considerar, como eje principal, la condición humana. Con esto se quiere decir que la respuesta a la pregunta ¿excluidos de qué? podría responderse de otra manera: excluidos de la posibilidad u oportunidad de ser recibidos en este mundo, como sujetos, jóvenes, nuevos. En este sentido, se puede advertir que el foco del problema cambia y las respuestas no son siempre las mismas sino que se pueden transformar en más profundas y cuestionadoras de la condición que une a todos como seres humanos.

Robert Castel, desde el campo de la sociología, trabaja sobre el par inclusión y exclusión, agregando una tercera condición, la de vulnerabilidad. Para hacer referencia a la exclusión, utiliza el término “desafiliación”, que resulta significativo para pensar en la condición (entendida como provisoria y no definitiva) en la que se encuentran socialmente los sujetos excluidos. Este concepto permite entender a la exclusión no como determinante en la vida de los sujetos o como un lugar encasillado del que no se puede salir, como una “ruptura”, sino que, según el autor, “se retrasa un recorrido”. Así describe las tres condiciones antes mencionadas:

Existe, en efecto –se lo verificará en el largo término–, una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección que “cubren” a un individuo ante los riesgos de la existencia. De allí la posibilidad de construir lo que yo llamaría metafóricamente “zonas” de cohesión social. Entonces, la asociación “trabajo estable/inserción relacional sólida” caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, como trataré de demostrarlo, la desafiliación. La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 1995: 13).

Resulta interesante, por lo paradójal y contradictorio, hacerse algunas preguntas sobre la relación entre exclusión e inclusión. En sus inicios, la escuela se crea como una institución funcional a los Estados Nación que comenzaban a formarse. Era necesario que existan para inculcar toda la ideología política y económica del sistema capitalista que necesitaba consolidarse. En este sentido, la escuela tenía el objetivo de inclusión

pero, al mismo tiempo, para sostener el sistema que le dio origen dejaba a muchos sujetos excluidos. Es un sistema en el que la escuela no estuvo (y no está) exenta.

A partir de estos planteos surgen otros interrogantes relacionados con las contradicciones y paradojas que existen entre el objetivo de la política educativa provincial, de lograr una inclusión social profunda, y las características del sistema capitalista en el que vivimos: ¿el éxito de lo escolar radica en los sujetos que excluye? ¿en un sistema escolar exitoso no estaría permitido que estén todos? ¿qué sentido adquiere la obligatoriedad escolar en el nivel secundario, si es necesario que haya sujetos excluidos para que pueda ser exitoso? ¿en qué medida el sistema educativo es funcional al sistema político y económico?

Con relación a estas ideas, en la fundamentación se expresa que la inclusión socio-educativa está sostenida en los valores de solidaridad y emancipación. ¿Qué se entiende por solidaridad? La posibilidad de dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados. Las intenciones manifiestas son muy valorables, aunque también se podría desandar este concepto, desde los planteos de Dubet en su libro “Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)”. En términos generales el autor plantea que las desigualdades de las sociedades capitalistas en las que vivimos no son efecto únicamente de las leyes o del funcionamiento de la economía, sino que también tienen relación con el “debilitamiento de la solidaridad”:

Al sentirnos cada vez menos solidarios, aceptamos las desigualdades que no nos incumben directamente y hasta las deseamos porque nos protegen de los otros, que son percibidos como amenaza y riesgo. Después de todo, los esfuerzos y los beneficios podrían compartirse, aunque la torta sea más pequeña. No se trata sólo de que las desigualdades y las crisis económicas afecten los lazos de solidaridad; la cuestión también es –acaso especialmente– que la debilidad de esos lazos explica la profundización de las desigualdades (Dubet, 2015: 15).

En este sentido, se destaca un planteo muy interesante del autor donde considera que: “(...) la solidaridad –al menos a escala nacional– no se define por la donación y la generosidad, sino por el compartir cotidiano y por un conjunto de obligaciones, deudas y acreencias en favor de aquellos a quienes no conocemos pero de los cuales nos sentimos responsables” (Dubet, 2015: 43).

Sobre el concepto de emancipación, en la fundamentación se significa como “perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y

responsables”. Para ampliar este posicionamiento se toma el planteo de Jacques Rancière quien, en su libro “El espectador emancipado” expresa que:

La emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de las inteligencias. Ésta no significa la igualdad de valor de todas las manifestaciones de la inteligencia, sino la igualdad en sí de la inteligencia en todas sus manifestaciones. No hay dos tipos de inteligencia separadas por un abismo (Rancière, 2013: 17).

La emancipación, por su parte, comienza cuando se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, del ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esta distribución de las posiciones (Rancière, 2013: 19).

Aquí se puede analizar que habría una diferencia entre la explicación, más escueta, mencionada en la fundamentación sobre el concepto de emancipación y el planteo de Rancière. No se hace referencia a la emancipación como “la verificación de la igualdad de las inteligencias”, no se estaría planteando como una característica propia del sujeto desde su origen, sino como un objetivo al que se aspira, como un “horizonte”. Sin embargo, en la fundamentación del programa sí se sostiene el planteo de Rancière de la igualdad de las inteligencias.

Los conceptos de igualdad de oportunidades, inclusión social profunda, solidaridad y emancipación están estrechamente vinculados con el de igualdad. En la fundamentación se menciona lo siguiente con respecto a dicho concepto:

En la actualidad, debemos contemplar que “todos en la escuela” no es garantía de igualdad ya que no todos aprenden lo mismo, porque enseñar lo mismo a todos no es garantía de que todos aprendan lo mismo, ni de que se generen trayectorias escolares completas. De este modo, la inclusión educativa se ha expresado y se expresa en políticas compensatorias. Dado que no es suficiente con que estén todos en la escuela, ni con enseñar a todos lo mismo como si fuese un sinónimo de igualdad o inclusión, la justicia distributiva es para nosotros una forma incompleta de entender las cuestiones educativas (Pág. 6).

¿Por qué la igualdad está relacionada con la inclusión? Porque cuando se habla de inclusión educativa, hay que considerar la igualdad de origen (Rancière, 2007) de todos los jóvenes destinatarios de la educación secundaria, es decir, no como algo a lo que se debe llegar, sino que al hablar de inclusión, en la base debe estar la igualdad que

tenemos todos los seres humanos. En este sentido, todos deben tener la posibilidad de acceder al derecho a la educación que, aunque no garantice los mismos “efectos” (Baudelot y Leclercq, 2008) para todos y todas, habilita ofertas y oportunidades que no estarían si no se tiene acceso a este derecho.

Relacionado con el concepto de igualdad y con lo que se hace explícito en la fundamentación, otro concepto que se puede destacar y que está relacionado con las políticas compensatorias o focalizadas, es el de equidad diferenciándolo del de igualdad. María Silvia Serra (2007) plantea que el término igualdad pareciera estar desplazado, corrido de un lugar principal, para pasar a hablar del término equidad. Esto se da fundamentalmente a partir de la década del '90 en nuestro país. Así lo expresa:

(...) una distribución es equitativa no cuando distribuye a todos por igual, sino cuando da a cada uno lo que le corresponde o lo que necesita. (...). El concepto de equidad designa, a la vez, igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias. La preocupación se centra no solo en ofrecer las mismas oportunidades a todos, sino también en cuidar o velar por las condiciones en que los sujetos se posicionan frente a esa oferta (Serra, 2007: 122 y 123).

De esta manera, si se tiene un posicionamiento desde el lugar de la equidad, perdiendo de vista la igualdad, las políticas educativas van a estar dirigidas hacia sectores determinados, hacia individuos sobre los cuales se va a depositar toda la responsabilidad en lo que respecta a las posibilidades de educarse. El derecho a la educación no va a ser universal, sino que va a depender de si los individuos saben o no, quieren o no, aprovecharlo. Este posicionamiento tendría relación con el concepto de “igualdad de oportunidades” presentado anteriormente, vinculado con la meritocracia, como la condición indispensable para tener éxito en el campo educativo. Tal como lo expresa Serra:

La posición de ofrecer oportunidades otorga cierta responsabilidad al sujeto de la educación, quien, en última instancia, será quien tome –o deje pasar- la oportunidad que la educación ofrece (...) desplazando el problema de la igualdad de la oferta a la receptividad de la oferta (Serra, 2007: 123).

En la fundamentación del programa se hace referencia al concepto de justicia curricular propuesto por Connell que se complementaría con el concepto de inclusión socio-educativa ya que se intenta expresar que no se trata de que los jóvenes, pensando en el nivel secundario, solo estén en las escuelas donde se enseñe a todos lo mismo como si así se estuviera incluyendo o igualando, sino que desde las propuestas

curriculares se deberían habilitar ofertas de conocimientos que representen los intereses de todos los sectores sociales, poniendo el énfasis en los menos favorecidos. En este sentido se expresa:

Cuando hablamos de inclusión socio-educativa en el terreno educativo, apelamos al concepto de “justicia curricular” (Connell, 2006), porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos (Pág. 6).

Aquí se encontraría una interpretación de la inclusión como el acceso al conocimiento que se transmite en las escuelas. Si la inclusión tiene que ver con el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en el nivel secundario, esa inclusión, como se venía diciendo, no debe ser entendida como que sólo estén adentro, sino que aprendan estando adentro, que pase algo, que haga la diferencia estar y no estar adentro de la escuela. Hacer la diferencia en términos de poder acceder a la cultura de una manera diferente, de ser reconocido por otros (adultos y pares), de transitar unos años de la vida donde la adolescencia y la juventud se puedan desarrollar plenamente. En este sentido, el concepto de justicia curricular estaría adquiriendo una gran importancia ya que, así como se seguía a Dubet para pensar en la justicia social, con Connell se piensa en la justicia curricular: que algo pase en las escuelas, que haya transmisión de conocimientos y que esa transmisión intente representar a los intereses de todos los grupos sociales.

Connell (2009) propone algunos principios que pueden constituir un modelo operativo de la justicia curricular. Por un lado considera importante la existencia de un currículum contrahegemónico para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos:

El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un currículum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos (Connell, 2009: 3).

Otro principio mencionado es el que hace referencia al “currículum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes, como una cuestión de justicia social” (Connell, 2009: 4). Para el autor, poniendo en práctica este tipo de currículum se deja al margen la selección, la evaluación competitiva, los mecanismos de clasificación que siempre

favorecen a unos ciudadanos sobre otros. Esta manera de entender al currículum tampoco tiene en cuenta los que son elaborados desde una posición dominante y hegemónica, que cree ser la única posible.

En este sentido, el autor permite pensar en la posibilidad de un “currículum inclusivo”: “Unos currícula que incluyen y valoran las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales” (Connell, 2009: 4).

Como se decía anteriormente, desde la fundamentación del programa se estaría considerando que no podría haber inclusión sin justicia curricular, sin un currículum que pueda tener en cuenta los intereses de todos los grupos sociales. Además se manifiesta que esto también se puede concretar en la práctica a partir de realizar acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, formación para los docentes, establecimiento de redes entre instituciones del Estado y también de la sociedad civil.

Al concepto de inclusión también es necesario diferenciarlo del de integración. En la fundamentación se expresa lo siguiente en relación a las diferencias entre ambos:

La idea de inclusión se diferencia a su vez de la de integración, ya que ésta última supone conceptualmente la preexistencia de una separación o segregación donde una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En dicho proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En oposición a esta idea, la concepción de escuela inclusiva, en y para la diferencia, forma parte de un proceso más amplio y complejo, que supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común y atendiendo a las diferentes formas de apropiación de los sujetos (Pág. 8).

¿Qué significa “crear un contexto de aprendizaje inclusivo”? ¿Desarrollado desde el marco de un currículum común? ¿Dónde queda la idea de “justicia curricular”? ¿Un currículum común que tenga en cuenta las diferencias? ¿Si hay inclusión, al igual que en la integración, el sistema escolar sigue permaneciendo más o menos intacto?

Además, la coordinadora de facilitadores del Nodo Santa Fe expresa que:

E3: “Nosotros la primera barrera que nos pasó que necesitamos atravesar fue la de separar inclusión de integración. Nos asombró mucho cómo estaban unidos estos conceptos y que justamente incluir era integrar. Una vez superado esto era, bueno, trabajar que inclusión no es simplemente tener a los estudiantes dentro de la escuela, eso no era incluir, eso era estar en un mismo espacio físico. Entonces por eso no

podían asociar inclusión con calidad. Entonces cada uno de esos estudiantes que estaban en un mismo espacio vienen no solo de realidades distintas, de culturas a veces distintas. Entonces, ¿cómo hacemos para que estén representadas y que todos se sientan representados en un mismo aula? ¿y cómo hacemos para que esa educación sea de calidad con *esa heterogeneidad que tenemos*”.

Es para destacar que desde este posicionamiento no se menciona el significado de integración como la incorporación de jóvenes con discapacidades a las escuelas secundarias orientadas, para diferenciarlo del concepto de inclusión.

En el campo educativo se suelen utilizar como sinónimos los conceptos de integración y de inclusión. La autora Rosa Blanco, de nacionalidad española, realiza una vasta cantidad de investigaciones y publicaciones donde se refiere a este tema. En un artículo de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación expresa que:

En muchos países existe cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común (...).

(...) es importante señalar que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. (...) (Blanco, 2006: 5).

Es importante hacer esta diferenciación ya que cuando el concepto de inclusión comienza a utilizarse en el campo educativo se lo relacionó muy estrechamente con la idea de integración. Se entendía que incluir tenía que ver con integrar a alumnos con discapacidades en las escuelas, mal llamadas, comunes.

Desde la fundamentación también se hace referencia a otra arista de la inclusión socio-educativa: las cronologías de aprendizaje, cuestionando al aprendizaje monocrónico que pretende seguir un ritmo igual para todos (Terigi, 2010). En este sentido, se expresa que es necesario:

Corremos de la idea de que para lograr aprendizajes equivalentes hay que apelar a enseñanzas similares es hoy un gran desafío que nos lleva a tener que trabajar con el concepto de cronologías de aprendizaje y a plantearnos que la idea de

aprendizaje monocrónico –aquel que sigue un ritmo igual para todos- debe ser interpelado para que podamos dar un salto desde las trayectorias escolares incumplidas hacia trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, F.) (Pág. 8 y 9).

En el marco del planteo de las cronologías de aprendizaje, Flavia Terigi discute la idea de que para lograr aprendizajes equivalentes se requiere de la misma metodología para la enseñanza y que el aprendizaje se da en un mismo tiempo para todos.

Con la idea de cronologías de aprendizaje estoy hablando de múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. Si nosotros vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces el problema para quienes trabajamos como docentes pasa a ser un problema que tiene dos caras.

Por un lado, cómo ampliar las cronologías, cómo salir de la idea del aprendizaje monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes. Es decir que por un lado tenemos un desafío que es ampliar.

Pero también tenemos un desafío que es acotar, porque el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías que podemos manejar de maneras más o menos satisfactorias. Y en esta tensión entre ampliar, salir del aprendizaje monocrónico, pero acotando porque no podemos sostener 250 cronologías de aprendizaje -como lo que podría por ejemplo, estar sucediendo aquí-, es en esa tensión que, me parece, tenemos que mover la producción del saber didáctico en los próximos años.

En condiciones de enseñanza simultánea, esto es, donde los grupos cursan juntos un ciclo lectivo, si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico nuestras respuestas siguen siendo inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si nosotros podemos sostener la enseñanza simultánea, esto es grupos escolarizándose juntos, tenemos que empezar a manejar por lo menos más de una cronología - discutamos cuántas caso por caso-, por lo menos más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos porque hay aquí algo a construir, un saber pedagógico a construir, y sobre todo hay que poner en el centro, como trataba de decirles al principio, hay que poner en el centro del trabajo institucional el problema de la enseñanza (Terigi, 2010: 18).

Además propone los conceptos de “trayectoria teórica” y “trayectoria real”. El primero significa “ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender.

Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema” (Terigi, 2010: 7). El segundo concepto alude y muestra “enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc.” (Terigi, 2010: 9).

Luego de haber hecho este desarrollo, se podría hipotetizar que el significado que se le otorga desde el programa al concepto de inclusión socio-educativa está muy teñido de lo didáctico-curricular. ¿Qué quiere decir esto? Que la inclusión socio-educativa, en términos generales, se está pensando y, en consecuencia, significando desde la enseñanza y los contenidos que la escuela ofrece como posibles. Resulta interesante este posicionamiento ya que se puede analizar que la inclusión socio-educativa que se propone tiene como objetivo muy claro: que los docentes enseñen y los estudiantes aprendan, que la escuela haga la diferencia con respecto a la transmisión de la cultura, que no de lo mismo estar o no estar.

Por otro lado, si se piensa en el concepto de igualdad de oportunidades allí aparece el campo de la sociología desde el cual se argumenta para darle un significado posible al concepto de inclusión socio-educativa.

Además, los conceptos de solidaridad y emancipación evidencian un posicionamiento ético y político para sostener y significar el concepto de inclusión socio-educativa.

En síntesis, se podría decir que el significado del concepto de inclusión socio-educativa otorgado por la política pública para la educación estaría atravesado por posturas pedagógico-didácticas, sociológicas, éticas y políticas. Esto permite analizar la complejidad otorgada a este concepto en la fundamentación del programa y en la voz de los integrantes del equipo de gestión del mismo.

Calidad Educativa

Cuando se realizó la entrevista a los integrantes del equipo de gestión del programa se preguntó por qué habían decidido incorporar el concepto de calidad educativa como uno de los ejes del programa (tomados de los ejes teórico-políticos de la política educativa provincial) cuando el mismo está tan ligado a la política educativa de la década del '90 en Argentina. Es interesante hacer mención a la respuesta brindada:

E2: “Por un lado, porque es una palabra que lleva el sello de una autoridad, y en ese caso implica una responsabilidad mayor (...) como no nos planteamos inventar la

pólvora, nos propusimos sí dar algunas batallas discursivas y otras no. Entonces este era el asunto, ¿sobre qué conceptos queremos dar una pelea, en términos de construcción de sentidos, porque nos parece que hay que recuperarlo, porque nos permiten plantear con fuerza algunas cosas, etc.? Y qué otros conceptos elegimos, bueno, no sobre este no. Porque tampoco podemos plantear todas las batallas, todas al mismo tiempo, sobre este no vamos a volver *porque nos parece que no sé que...*”.

La fundamentación del programa comienza significando al concepto de calidad educativa de la siguiente manera:

“(…) calidad educativa, no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, sino como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo (...) un concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social (Pág. 10).

En concordancia con este posicionamiento se presenta el testimonio de la coordinadora de facilitadores del Nodo Santa Fe quien expresa que:

E3: “No lo entendemos calidad educativa como números de información, cuánta información uno tiene porque uno puede ser un estudiante, no sé aprenderse de memoria todo esto, si esto no tienen ningún significado, no me significa nada en mi vida, no lo puedo aplicar, no le estoy enseñando a razonar y ver qué hacer con esa información que les está llegando, no es significativo, no parte de un conocimiento previo que tiene y no le significa nada y no le permite razonar y no le doy espacio y es *‘yo, el docente; el alumno’*”.

En este sentido, Pablo Gentili considera que “sobre la calidad educativa no se puede dictaminar de manera general y universal como si se tratara de una ley de la física” (Gentili, 2014: 6), sin embargo da algunos indicios que permiten problematizar qué entiende él por dicho concepto:

(…) un atributo del derecho a la educación. Refiere a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tomarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo. La calidad tiene que ver también con la pertinencia del conocimiento.

(...)

La calidad de la educación se relaciona con la definición de un conjunto de saberes socialmente relevantes que una comunidad establece como aquellos que el sistema escolar debe transmitir y producir (Gentili, 2014:2)

Aquí se puede analizar una diferencia con respecto al concepto de calidad como sinónimo de excelencia o de eficiencia y eficacia de un sistema educativo. Resulta interesante y bastante esclarecedor cómo se lo relaciona con la ampliación del derecho a la educación a mayor cantidad de población. Esto podría permitir “revelar las condiciones de igualdad de un sistema educativo”, es decir, no tender hacia la igualdad, sino reconocer y hacerse cargo de que el sistema educativo es igual para todos, por la igualdad de origen de todos los seres humanos.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, lo vincula con la pertinencia del conocimiento, que debe ser socialmente significativo para el contexto donde se educa. En este sentido, considera que la homogeneidad pretendida en los inicios del sistema educativo (y que en algunas situaciones se sigue sosteniendo) no permite lograr una educación de calidad. Esta caracterización de la calidad educativa también se opone a lo que se propone desde las evaluaciones o mediciones que se realizan desde diferentes organismos, como por ejemplo las pruebas PISA.

“Considerar la calidad de la educación como un conjunto de componentes que cualifica el derecho a la educación significa poner en el centro del debate a la política educativa y a la pregunta sobre el sentido de la educación” (Gentili, 2014: 3). ¿Calidad de la educación como un conjunto de componentes que cualifica el derecho a la educación? ¿Qué quiere decir el autor con esto? Se puede analizar que lo que quiere expresar es que la calidad de la educación debería aportar a la ampliación, garantía, concreción de un derecho a la educación que no se quede sólo en la ampliación de la matrícula (pensando en la escuela secundaria y la obligatoriedad esto se puede ver claramente), sino que también abogue por una calidad en los aprendizajes, significativos socialmente para los sujetos y que considere a las escuelas como lugares principales en la construcción del conocimiento. Este posicionamiento permitiría considerar que la inclusión tendría relación con la calidad, que no serían conceptos excluyentes, sino que sería posible que ambos objetivos convivan y enriquezcan el trabajo en el campo educativo.

Así se hace manifiesto en la fundamentación:

(...) en la medida en que hablamos de una educación de calidad vinculada a la construcción de calidad social –y por eso mismo para todos- hacemos referencia también a una calidad educativa indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos (Pág. 10).

Es interesante recuperar aquí el concepto de calidad social que se podría relacionar con el mencionado anteriormente de inclusión social profunda. Estas categorías dejan en evidencia que habría una intención de insistir en que la escuela debe formar sujetos que puedan insertarse socialmente rompiendo con destinos prefijados, no reproduciendo un sistema social desigual sino que, por el contrario, la escuela logre ser (al reconocer e incluir a todos por igual) una de las pocas instituciones sociales que permita pensar y hacer algo diferente para sus estudiantes, como un espacio donde otra realidad sea posible. El problema siempre está en que la escuela del nivel secundario no es una isla sino que está constantemente asediada por el contexto social y económico que la rodea que es muy desigual, y tampoco a veces puede correrse de ciertas marcas o huellas fundacionales del nivel secundario elitista, selectivo, etc.

En este sentido, uno de los integrantes del equipo de gestión expresa:

E2: “(...) *habría que vincular* acá la idea de calidad, o nosotros lo vinculamos con la idea de calidad social. ¿Qué calidad de ciudadanos estamos ayudando a construir? (...) *si la escuela contribuye a la generación de calidad social con ciudadanos democráticos, solidarios, responsables, un conjunto de valores que también hay todo un conjunto de problemas con respecto a la transmisión de valores escolares, pero... Si no es ahí, ¿dónde?* Por otro lado yo pensaba, nosotros planteábamos esto del ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso, las condiciones para pensar en términos de inclusión y en realidad es exactamente lo mismo que pensar en términos de calidad. O sea, no hay una gran diferencia, si el sujeto está, logra llegar, permanecer, aprender y luego irse, eso es calidad, ¿qué otra cosa?”.

Otro de los planteos y aclaraciones de la fundamentación con respecto al concepto de calidad educativa es el de querer diferenciarse del concepto de calidad educativa propuesto en la década neoliberal en Argentina. En este sentido, se expresa que es un “(...) concepto polisémico, muchas veces connotado negativamente por el uso ligado a la evaluación en términos de eficiencia y a los sistemas de medición implementados en la década de los 90” (Pág. 10).

En línea con este planteo, uno de los integrantes del equipo de gestión del programa aclara lo siguiente:

E2: “(...) *¿por qué calidad? Pensando en algunas cosas que decíamos antes también, de no sugerir un desbalanceo respecto de ‘bueno, que sólo esté adentro’*. Si vos dejás solamente la idea de inclusión, *algún desprevenido puede suponer, ‘dale que pase, decile que pase, que se siente por allá’*, entonces poner allí el concepto de calidad también tenía que ver con sostener con fuerza que no podemos desresponsabilizarnos de lo que aprenden, estamos ahí para eso, no podemos desresponsabilizarnos de la transmisión de la cultura. Lo reescribimos, nosotros nos pasamos diciendo, no es *calidad de los ’90*”.

E1: “Entonces, *¿cuál es el concepto de calidad? Esa es la calidad, para nosotros la calidad, coincide con lo que está en la ley nacional, que coincide con lo que está en mucho de los documentos, que está legislado esto de que todos tienen derecho a aprender, bueno, la escuela es de calidad cuando logra dar respuesta a esos alumnos que en particular tiene, y que todos aprendan. No es para nosotros, la escuela de calidad de los ’90 o de la escuela más tradicional era la que llegaba a tener un ranking a costa de... Bueno, los que me siguen, bien, los que no, quedan afuera, tienen examen de ingreso, entran en determinadas mediciones o valoraciones de mejor puntaje. Eso no es para nosotros la escuela de calidad, la que tienen, la que se destaca solamente porque obtiene buenos resultados en las olimpiadas, sino la que le pudo dar respuesta o que tuvo, y eso también tiene que ver con el nivel de retención, una escuela que tiene cinco primeros años y un quinto año de 20 alumnos, por más que esos 20 alumnos ingresen en la Universidad, para mí no es mejor escuela, como Estado, que aquella que teniendo cuatro primeros años, logró tener cuatro quintos, aunque esos cuatro quintos, los chicos tengan otras posibilidades de ingreso. Es mejor escuela esta otra, la que logró que todos sus alumnos pudieran aprender, *sostener sus procesos y recibirse*”.*

Como se está planteando, en Argentina es un concepto muy controvertido que puede suscitar debates interesantes donde aparecen distintos momentos históricos. Cuando se lo nombra, se lo comienza a relacionar con las políticas educativas de la década del ’90. En esa década se consideraba que había una “crisis de calidad” en el campo educativo, al decir de Pablo Gentili:

Existe una crisis de calidad porque los sistemas educativos latinoamericanos no se han configurado como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica

interinstitucional flexible y meritocrática. La escuela está en crisis porque en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garantizan una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y el esfuerzo individual de los “usuarios” del sistema. (...).

La crisis de calidad expresa, por otro lado, la incapacidad de gerencia del Estado para administrar los inmensos y aparentemente ingobernables sistemas educativos nacionales. Se trata de un complejo problema administrativo cuya solución no requiere un aumento de recursos sino una asignación más eficaz de los mismos (Gentili, 1997: 59).

El concepto de calidad educativa en este momento histórico estaba impregnado de la lógica empresarial. Si en dicho campo se piensa en lograr un producto en el menor tiempo posible a un bajo costo, esto se traslada al ámbito educativo: ¿los procesos educativos deben lograr buenos alumnos-productos al menor costo posible, logrando una eficiente administración de los recursos existentes, sin desperdicios?

Siguiendo con el destacado planteo de Gentili, en Noviembre del año 2014 realiza un diálogo con SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) titulado “La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción”. En el mismo considera que la calidad de la educación es una demanda de muchos sectores sociales: medios de comunicación, organizaciones sociales, organismos internacionales, etc. En este sentido, realiza una crítica a las pruebas estandarizadas o de sistemas de medición de indicadores para medir el rendimiento escolar y, en consecuencia, la calidad educativa. Considera que la demanda de calidad educativa puede caer en la realización de estas pruebas que tampoco son neutrales, que responden a intereses determinados y que no generan transformaciones significativas.

PISA es uno de los sistemas de evaluación con más trascendencia en los medios de comunicación y en el campo educativo, y es cuestionado por Gentili como un sistema que “ha empobrecido y despolitizado el problema de la calidad de la educación”.

Evaluar, por más sofisticada que sea la prueba, el rendimiento de los jóvenes en lengua, matemática y ciencias a partir de un conjunto de competencias que se suponen necesarias para enfrentar el mundo y establecer una nota para luego organizar a los países en un ranking significa pasteurizar, empobrecer y transformar el debate de la calidad de la educación en algo banal pero tecnológicamente complejo. El dispositivo de evaluación se vuelve un fetiche, que

parece resumir en sí mismo los fines y metas de cualquier sistema escolar que aspira a formar sujetos competitivos.

(...)

PISA, por detrás de esa parafernalia de datos previsibles, no es otra cosa que un nuevo invento para un viejo argumento tecnocrático y conservador: subordinar la educación a los intereses del mercado (Gentili, 2014: 2 y 3).

A partir de estas intervenciones, surgen los siguientes interrogantes: ¿PISA es o podría convertirse en una de las justificaciones “académicas” (Aguerrondo, 2009) para argumentar, mediante la comparación de los resultados de diferentes países, que la calidad de la educación no es buena y así generar como consecuencia la exclusión de muchos sectores de la población con el objetivo de que la calidad mejore? ¿PISA es un sistema funcional al sistema capitalista desigual? ¿Está teñido de ideología neoliberal, tecnocrática? ¿Tiene como criterio la idea de calidad educativa como un sinónimo de superioridad y excelencia? ¿En qué contribuye PISA para la mejora de la calidad educativa en los países latinoamericanos?

Si cambiamos la escala, de internacional a nacional, en Argentina se implementa el Operativo Nacional de Evaluación (ONE), ejecutado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). El mismo “tiene como objetivo dar cuenta del desempeño de los alumnos en las asignaturas más importantes (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) en distintas etapas de su trayectoria educativa. La periodicidad con la que se lleva a cabo es cada 2 o 3 años y habitualmente tiene carácter muestral”⁵.

Si bien los integrantes del equipo de gestión del programa se diferencian de la medición de la calidad en términos de acumulación de contenidos académicos, también manifiestan que no se desentienden de los mismos, que los tienen en cuenta para analizar cómo está funcionando el sistema educativo santafesino. En este sentido expresan:

E1: “Para nosotros, una escuela de calidad es la que hace que el total de los alumnos aprendan. No es que tienen que lograr un estándar, sino que es poder generar proyectos que hagan que los alumnos puedan rendir lo más que puedan. Obviamente que nosotros no es que negamos los procesos de evaluaciones institucionales, las cuestiones estas de calidad, de hecho el Gobernador está más que orgulloso que

⁵ <http://portal.educacion.gov.ar/evaluaciones/one/>

nosotros como Provincia, hay un proyecto nacional de evaluación de calidad institucional que se llama las pruebas ONE, que se toma cada cuatro años, que se toma a los alumnos de 2do. y de 5to. año, en las cuatro áreas: Sociales, Naturales, Matemática y Lengua. Entonces se hace una fórmula y se establece cuál es el nivel que logra la institución, la región, la provincia y después el país, entonces con eso se va midiendo la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Y nosotros logramos, desde la prueba pasada que había sido en el 2010 y la otra fue en el 2014, como Provincia, un crecimiento de casi 10 puntos con respecto a nosotros mismos, en las cuatro áreas, lo cual ya de por sí eso es buenísimo, si nos evaluamos a nosotros mismos, los resultados de la provincia de Santa Fe entre 2010 y 2014 crecieron. Pero, a su vez, logramos estar entre las tres primeras provincias a nivel nacional, o sea, en el ranking, que es una palabra que yo detesto, nacional, la Provincia de Santa Fe está por encima de la media nacional y está ubicada dentro de las tres primeras provincias con mejores resultados, en las cuatro áreas, no en una. Lo cual marca, y esto es lo que se ve muy fuerte, que inclusión con calidad es posible, porque nosotros hemos logrado este crecimiento en algunos indicadores, pero a su vez, coincidentemente con ese mismo período, tenemos un aumento de la cantidad de alumnos en el nivel secundario, de manera importante, nosotros crecimos más de 5 puntos en la cantidad de alumnos que están dentro de la *institución*”.

¿Adherir al Operativo Nacional de Evaluación no es posicionarse nuevamente desde una lógica de medición de la calidad educativa que pueda servir como justificación académica (y estadística) para la exclusión? ¿O los resultados del operativo intentan dar un diagnóstico de la situación con el objetivo de transformar las prácticas educativas para que se produzcan aprendizajes en los estudiantes, para que la transmisión de la cultura se pueda lograr? Es interesante destacar que, para el entrevistado, los últimos resultados del Operativo Nacional de Evaluación en la Provincia de Santa Fe que demuestran que se mejoró la calidad educativa, entendida en términos de acumulación de contenidos académicos, va acompañada de inclusión socio-educativa, ya que también aumentó la cantidad de alumnos que transitan las instituciones educativas. Esto permitiría analizar que la calidad educativa y la inclusión son conceptos (y realidades) que pueden ser complementarias. En este caso la calidad educativa no se estaría utilizando como una justificación de la exclusión.

En este sentido, otro integrante del equipo de gestión agrega:

E2: “(...) *en los fundamentos marcábamos como dos o tres cosas de la calidad, una que no es la colección de contenido académico, que de algún modo superadas algunas instancias, porque no son la primeras ONE, de algún modo, lo que más mide la ONE en general y cualquier prueba de calidad de los aprendizajes, es eso, es la colección de contenido académico que tiene un sujeto. Que, en principio, no estamos en contra de que se enseñe, por supuesto, no es solo eso ni siquiera principalmente eso*”.

Aquí se puede ver nuevamente lo que anteriormente se mencionaba. Si bien hay una crítica al concepto de calidad educativa entendido como una colección de conocimientos académicos, como una educación enciclopedista, también se valora y se reconoce al Operativo Nacional de Evaluación como una forma de medir la calidad educativa en términos de la colección de conocimientos académicos que tiene el estudiante. ¿Estos posicionamientos que representan? ¿Contradicciones? ¿Diferentes formas de entender a la calidad educativa? Son interrogantes que seguirán circulando y cuestionando un concepto tan controvertido como el de calidad educativa.

Sobre la calidad educativa, en la fundamentación se agrega: “(...) para la política educativa provincial una educación de calidad es ‘aquella que permite a todos aprender lo que necesitan para el momento y la circunstancia en la que viven’ (Rojas Mix, 2008)” (Pág. 10).

Este autor citado hace referencia a la calidad educativa en la educación superior específicamente. Esta manera de entender a la calidad educativa puede generar algunos interrogantes: ¿los conocimientos que se transmiten en la escuela deben ser solamente aquellos que se necesitan para el momento y la circunstancia en la que los estudiantes viven? ¿Hay que limitarse sólo a eso? ¿Si sólo se enseña para el momento y la circunstancia en que viven esto no generaría una determinación, un prejuicio, donde no habría posibilidades de que algo de lo nuevo aparezca? Esto representa un dilema en el campo educativo: ¿sólo enseñar lo que se supone que el estudiante necesita o brindar ofertas variadas de conocimientos posibles? ¿Enseñar lo que se supone que el estudiante necesita no es seguir reproduciendo la situación en la que se encuentra? ¿Brindar una oferta de conocimientos permitiría que algo de lo que no estaba previsto apareciera?

Consultando al autor, también agrega que una educación de calidad:

Debe focalizar en primer término la pertinencia social e individual. Además de pertinente debe ser eficiente y eficaz: la eficiencia es una virtud, el talento de lograr un efecto determinado; la eficacia es una capacidad, la de obrar poderosamente.

El modelo educativo neoliberal sólo comprende la educación en términos de eficacia, olvida la eficiencia, la pertinencia y descontextualiza la función cognitiva (la separa de sus responsabilidades sociales) en una óptica global multinacional. Y cuando discute calidad de la educación sólo considera factores de eficacia.

La educación en valores asocia la función cognitiva a una función formativa global capaz de promover vínculos con el entorno y entender sus fines en los contextos sociales y de época. (...).

Por otra parte la educación de calidad no termina nunca, pues el mundo cambia y cada vez más rápido y el saber debe estar constantemente reciclándose porque la exigencia formativa aumenta día a día (Rojas Mix, 2008: 2).

Otro aspecto a destacar en la fundamentación acerca del significado que se le atribuye al concepto de calidad educativa es el siguiente:

“(...) ofrecer a los estudiantes posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos de su educación y de emanciparse como resultado de su paso por la escuela” (Pág. 10).

En este sentido, uno de los integrantes del equipo de gestión expresó lo siguiente:

E2: “¿Cuándo es de calidad la escuela? Cuando hacemos que todos aprendan, entonces no va a estar mal que todos aprendan o que todos pasen masivamente. Yo he estado en instituciones donde en un curso de 40 repitieron, en secundaria, repitieron 25. *Y te lo cuentan, ‘no sabes, estos pibes, 25 en un curso’*. Que la escuela no se plantee ¿por qué pasó? Como institución, habla, ese supuesto subyacente, de cuál es el concepto de calidad sobre el que está parado. Y pensaba también, mientras escuchaba esto, cómo vamos pivoteando en el sistema, ¿dónde está el eje? Si en el docente o en el alumno. Nosotros decimos que el alumno es el que nosotros tenemos que garantizarle el derecho a aprender, el que tiene que garantizar que el alumno aprenda es el docente. El docente no puede correrse de ese lugar. El docente es el que tiene que apropiarse, sentirse protagonista, saber que uno es parte también responsable de lo que pasa. Nosotros no vamos a poder hacer que todo pase ni le vamos a poder solucionar todos los problemas, al alumno le pasan muchas cosas aparte de la escuela, o sea, hay un montón de cosas que vamos a poder resolver y otras cosas que no. Pero sobre la propuesta pedagógica yo soy el responsable, soy el especialista: estudié, me formé, elegí, elegí varias veces ser esto, elegí cuando elegí la carrera, elegí cuando elegí trabajar en esta escuela, siempre elijo. Si elijo este lugar es porque elijo desde un

marco teórico que me sustenta en cómo voy a plantear mis prácticas. Entonces, esta es *la experticia...*”.

La calidad educativa entendida de esta manera significa que el estudiante aprenda, que logre incorporar el conocimiento que se transmite en las instituciones educativas. En este punto, recuperando lo que se pretende desde la política educativa, es interesante resaltar la responsabilidad que se le otorga al docente como garante del derecho a aprender. Se lo ubica desde un lugar de protagonismo y de responsabilidad indelegable en la práctica de enseñanza con el objetivo de que los estudiantes aprendan.

Aquí sería importante hacer una observación que suscita interrogantes: si la calidad educativa no significa la transmisión de una colección de conocimientos académicos, pero sí significa la oportunidad concreta de lograr aprendizaje de conocimientos en los estudiantes, o de construir colectivamente saberes socialmente relevantes ¿esos aprendizajes no se limitarían solo a los conocimientos científico-académicos? ¿también se estarían enseñando y aprendiendo valores, formas de socialización, de relaciones interpersonales, habilidades, etc.? En este sentido, ¿se podría decir que el concepto de calidad educativa se transformaría y pasaría de ser un concepto meramente técnico e instrumental como era considerado en otras épocas, para ser un concepto que tiene en cuenta otros aspectos? ¿Esta forma de significarlo permitiría la inclusión socio-educativa?

En línea con este análisis, desde la fundamentación también se sostiene que: “(...) una educación de calidad es aquella que sostiene la igualdad de las inteligencias ya que el punto de partida de cualquier aprendizaje no será nunca lo que se ignora sino lo que se sabe (Rancière, 2007)” (Pág. 11).

Esta significación que se le atribuye a la calidad educativa enmarcada teóricamente en los planteos de Rancière es analizada como algo que diferencia notablemente a las formas de entender a la calidad educativa que se venían desarrollando. Entenderla desde la teoría de la igualdad de las inteligencias de Rancière aporta un significado que permite pensarla de otra manera, muy vinculada con el concepto de inclusión socio-educativa.

E2: “Desde el punto de vista pedagógico, y si nosotros decimos que tomamos a Rancière, lo que hay es una igualdad de base, una igualdad de las inteligencias. Y este sería un posicionamiento que yo creo que no deberíamos abandonar nunca. Lo que no significa desconocer que hay desigualdad social, entonces el punto es cómo mezclamos

esa igualdad de las inteligencias pero desigualdad social. Desigualdad social que hace que algunos niños, a los 5 o 6 años se puedan alfabetizar casi sin darse cuenta, y sobre otros niños haya que intervenir con una intervención docente, pedagógica porque si no, no ocurre.

(...)

Si yo no planteo una intervención sobre la cosa social, en particular en la educación, para mí no puedes olvidar la igualdad de las inteligencias porque, si no, no hay intervención posible. Así de tajante casi. Si el otro no puede, ya está, no hay nada que hacer con el otro, listo. Y acá vuelve sobre lo de inclusión y lo que decíamos al principio, considerar al Otro, considerarlo en términos de que puede, para empezar, puede, después en todo caso hagamos el camino al revés, pero para empezar puede. Pero también sabemos que la realidad es que no todos los niños, los jóvenes, acceden a los mismos bienes culturales y el acceso a los bienes culturales no es un determinante matemático, pero si es una influencia fuerte sobre la posibilidad de la transmisión de la cultura y esto existe, es así.

Estanislao Antelo realiza una interpretación muy interesante de la teoría de Rancière quien:

Sostiene que la igualdad es una hipótesis práctica, un axioma. No se trata de que todos somos iguales, no lo somos. Se trata de que todos podemos pensar, actuar y hablar. Por lo tanto, la igualdad no se busca sino que se practica. Rancière afirma que todos tenemos la misma inteligencia y que, por lo tanto, podemos rechazar las jerarquías del saber, la superioridad, la división entre provistos y desprovistos (Antelo, E. “El desprecio en la noche de ignorancia”. <http://flacso.org.ar/noticias/el-desprecio-en-la-noche-de-ignorancia/>).

En este sentido, se podría decir que para la política educativa, la educación de calidad está sostenida por un supuesto básico que es la igualdad de todos los sujetos, en el caso de este trabajo, jóvenes. Si se parte del supuesto de la igualdad de las inteligencias, que trasciende lo intelectual y llega a lo social, a lo económico y cultural, la educación secundaria de la Provincia de Santa Fe es de calidad si logra incorporar y reconocer a todos los sujetos en su humanidad, transmitiendo como adultos responsables los conocimientos, el legado cultural, de manera colectiva y significativa. Pero esto no puede producirse si previamente no se reconoce al Otro como un semejante.

Para ir cerrando este capítulo resulta interesante comenzar a construir, de manera paulatina a medida que vayan transcurriendo los capítulos, el devenir de las hipótesis planteadas al inicio. La primera, que presupone que desde la fundamentación del Programa “Escuela Abierta” se sostienen unos significados de inclusión y calidad educativa que podrían no coincidir con los que sostienen al transitar las instituciones educativas, específicamente el nivel secundario, aún no se alcanzaría a disipar ya que en el capítulo siguiente se analiza el posicionamiento de los docentes, para luego ponerlos en tensión.

Con respecto a la segunda hipótesis, desde la política pública para la educación representada por el programa “Escuela Abierta” se significa a la inclusión socio-educativa y a la calidad educativa como aspectos complementarios. En ningún momento se presenta a la calidad educativa como una justificación de la exclusión. Además, ambos se proponen atravesados por posturas pedagógico-didácticas, sociológicas, éticas y políticas, otorgándoles complejidad.

Sin embargo, se destaca un punto de contradicción ya que se sostiene que se adhiere al Operativo Nacional de Evaluación (ONE) lo que haría entender que, en ciertas situaciones, se manejan con la lógica de concebir a la calidad educativa en términos de eficacia y eficiencia, de estadística. Esto no implica que se generen procesos de exclusión, pero lo que da a pensar es que si se pone mucho énfasis en los resultados (mecánicos) de dichas evaluaciones individuales, de orden estrictamente enciclopédico, y eso sirve de referencia para evaluar cómo es la calidad educativa en la provincia de Santa Fe, puede generar como efecto el objetivo de mejorar la calidad educativa siguiendo con esa misma lógica mecánica y enciclopedista que puede dejar al margen a muchos sujetos del sistema educativo, porque se puede llegar a pensar que si ellos, los Otros no reconocidos por el sistema en el que vivimos, no están el objetivo de mejora de la calidad educativa (entendida como la acumulación individual de conocimientos enciclopédicos) se podría lograr.

Para finalizar este capítulo, y recuperando la tercer hipótesis planteada al inicio de este trabajo, se entiende que desde la fundamentación del programa y desde las voces de los integrantes del equipo de gestión y de la coordinadora de facilitadores cargan notablemente de sentido a los conceptos de inclusión socio-educativa y de calidad educativa, haciendo uso de un marco teórico que permite entender a los conceptos desde

un lugar donde el sujeto de la educación es el protagonista, con el objetivo de mejorar y transformar las prácticas y la vida en las instituciones.

Sin embargo, desde esta investigación se sigue sosteniendo que las palabras inclusión y calidad podrían ser renombradas y resignificadas para generar otros efectos tanto en el nivel macro de la política educativa como también en el nivel micro al interior de las instituciones educativas. En este sentido, se podría suponer que no sería un problema de contenido y significado de los conceptos, sino de las palabras que se utilizan para nombrarlos.

CAPÍTULO III

**Significado de inclusión, calidad educativa y su
relación en el nivel secundario: reflexiones sobre los
aportes de veintidós docentes**

En este capítulo se analizará el posicionamiento de los docentes del nivel secundario, a partir de entrevistas realizadas a veintidós educadores de dos instituciones educativas situadas en diferentes contextos, con el objetivo de indagar cómo significan los conceptos de inclusión y calidad educativa, y su relación, estos actores del sistema educativo que están en contacto con la práctica cotidianamente.

Las instituciones seleccionadas fueron dos Escuelas de Educación Secundaria Orientada, una de la ciudad de San Carlos Centro y otra de la ciudad de Santa Fe. La elección se produjo debido al fácil acceso que se tenía para concretar un encuentro con los docentes y así poder realizar las entrevistas. Ambas son instituciones en las que trabajo actualmente, en la primera en el nivel secundario, y en la segunda en el nivel superior.

Otro de los motivos que originó la elección fue que se encuentran en contextos diferentes. La ciudad de San Carlos Centro es pequeña, con 13.000 habitantes aproximadamente. En cambio, la ciudad de Santa Fe, capital de la provincia, es una ciudad muy grande, de 391.231 habitantes aproximadamente. Estas diferentes dimensiones hacen que las situaciones que ocurren en una institución educativa y en otra puedan variar, además porque la primera escuela mencionada atiende a una población escolar de 320 alumnos y la segunda de 961 alumnos aproximadamente. En este sentido, se entiende que el significado que se le da a los conceptos de inclusión y calidad educativa y a su relación, podrían ser diferentes en algunos aspectos.

Por último, es para destacar que ambas instituciones se encuentran realizando el Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”, formando parte de la 1ª y de la 2ª cohorte, que comenzaron a principios del año 2014 y 2015 respectivamente.

A continuación se desarrollarán reflexiones sobre los aportes de los veintidós docentes entrevistados, quienes manifiestan el significado que le atribuyen a los conceptos de inclusión, calidad educativa y a su relación.

Inclusión socio-educativa

Se comenzará haciendo referencia al significado que le atribuyen al concepto de inclusión socio-educativa, uno de los ejes de la política educativa provincial.

Resulta interesante comenzar a mencionar que, en palabras de un docente entrevistado, se considera que la inclusión socio-educativa debe dejar de ser “(...) una

bandera, una etiqueta, un lema, sino que realmente guíe, absolutamente nuestra acción docente, escolar, *institucional en todos los aspectos*” (Docente 4). En este sentido, este posicionamiento puede evidenciar una invitación a repensar el concepto y a vincularlo con las prácticas educativas concretas, frente a la posibilidad de que se produzca un vaciamiento de sentido del mismo. Cabe aclarar que es la única docente que hace este planteo, en las demás entrevistas nadie advierte ni se cuestiona sobre esto.

La misma docente es muy clara al plantear que esta categoría que forma parte de la política educativa provincial coincide plenamente con las líneas a nivel nacional. Además, agrega para destacar que es una *“política educativa que reposa sobre principios y fundamentos no sólo políticos sino también éticos”* (Docente 4), lo que resulta interesante ya que es la única que ubica de manera explícita a la ética como la base filosófica de este concepto, recubriéndolo de complejidad.

Siguiendo con el destacado posicionamiento de la misma docente, considera que el protagonismo del concepto de inclusión aparece en nuestros tiempos como *“una necesidad, una estrategia que busca compensar décadas de políticas excluyentes a nivel económico con impacto en la escuela”* (Docente 4).

Por el contrario, aparece el posicionamiento de otra docente que manifiesta que la inclusión escolar viene “bajada” del Ministerio, de las políticas educativas que elabora y lleva a la práctica. En este sentido, se podría reflexionar: si viene bajado del Ministerio, de manera obligada lo tengo que hacer, pero ¿el docente se pregunta si está convencido de eso? ¿si en realidad no pasa por una obligación legal sino por una obligación ética?

Ambos posicionamientos se entienden como contradictorios en el sentido de que, por un lado se significa a la inclusión como una necesidad y una estrategia y, por otro lado, como una bajada del Ministerio de Educación, entendido así como una obligación.

En este sentido, Carlos Cullen hace un aporte muy interesante, considerando que
(...) más que hablar de paradigma de la inclusión educativa puede ser preferible hablar de estrategias de inclusión, desde las prácticas, desde las dinámicas institucionales, desde los contextos socio históricos que gravitan nuestro trabajo educativo, sabiéndonos desde siempre “guardianes de nuestros hermanos”, es decir: que incluir empieza por ser cuidado del otro en cuanto otro, es decir, hospitalidad (Cullen, 2012: 2).

Así, resulta sumamente interesante el concepto de estrategias de inclusión para reflexionar sobre la idea de que más allá de una obligación legal, enmarcada en la Ley

de Educación Nacional N° 26.206 que legisla sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria, la inclusión es una estrategia sustentada en principios éticos y políticos, que se deben reconocer y actuar en consecuencia.

Además, seis docentes aclaran que el significado de inclusión socio-educativa tiene que ver con que el estudiante pueda ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria. Esto estaría en consonancia con lo propuesto por la política pública para la educación, planteada en la fundamentación del programa “Escuela Abierta” y en el posicionamiento del equipo de gestión, lo que dejaría entrever cómo influye considerablemente el discurso de la política educativa en los posicionamientos que los docentes van construyendo.

Tres de los docentes entrevistados coinciden en señalar que el significado de inclusión socio-educativa tiene que ver con tener las oportunidades, dar oportunidades, dar posibilidades a los sujetos adolescentes y jóvenes para que accedan al nivel secundario. Esto se podría cuestionar, al igual que se hizo en el capítulo anterior, desde el concepto de “igualdad de oportunidades” ya que podría estar atravesado por un planteo meritocrático, es decir, por la idea de que nos quedamos tranquilos porque les damos la oportunidad o posibilidad a todos, pero depende de ellos saber, poder o querer aprovecharla. Y esto genera un cuestionamiento ya que parecería que el sistema educativo se sigue moviendo dentro de la lógica capitalista, de supervivencia del más apto: sólo llega aquel que se esforzó y aprovechó las oportunidades que se les brindaron. ¿Por qué no poder pensar este problema en términos de “igualdad de posiciones o lugares” como lo plantea Dubet (2011)? ¿Será que genera más tranquilidad y desentendimiento para los adultos responsables de los jóvenes pensar: yo hice todo lo que estaba a mi alcance, ahora es problema de ellos (los jóvenes) poder aprovechar las oportunidades?

En relación con lo que se viene analizando, y comparando las voces de los docentes, surgen algunos contrasentidos ya que, por un lado, hacen hincapié en la igualdad de oportunidades, en que se les brindan todas las posibilidades a los jóvenes (y de esto se podría interpretar que depende de ellos aprovecharlas o no) y, por otro lado, siete docentes entrevistados mencionan la importancia de vincular la inclusión con el derecho a la educación. Entonces, surge la pregunta: si se piensa en términos de derechos: ¿lo meritocrático no va en contra de esto? ¿sólo los que se lo merecen y aprovechan las oportunidades son los que poseen ese derecho? ¿o todos los jóvenes tienen derecho a la

educación y debe haber docentes como adultos responsables y un Estado que lo pueda garantizar a todos, independientemente de los prejuicios y de que se lo merezcan o no?

Algunas voces que se destacan en este sentido se presentan a continuación: “*El término inclusión es eso, en un sentido muy amplio, de posibilitarles a todos el acceso al derecho a la educación*” (Docente 8); “*Incluir para mí en el sistema educativo significa que todos los seres humanos tengan el derecho a una educación de calidad*” (Docente 2); “*Respecto del concepto de inclusión, yo entiendo que de alguna manera es asegurar el derecho de los niños, adolescentes, a una educación, a la posibilidad de tener una educación, en este caso, secundaria*” (Docente 3); “*(...) todos tienen ese derecho y esa oportunidad de estudiar, no importa la condición social, no importa las características de las personas, cuáles son sus capacidades, porque digamos que tenemos algunas personas con dificultades motrices, algunas intelectuales, otras de otra índole, pero que todos tienen ese derecho de poder acceder a la educación*” (Docente 15).

En consonancia con lo que se viene planteando, dos docentes hacen referencia explícita a la obligatoriedad de la escuela secundaria, legislada en la L.E.N N° 26.206, significando así a la inclusión como obligatoria. Así como una docente manifestó que la inclusión es una política educativa bajada desde el Ministerio de Educación, en este caso estaría ocurriendo algo similar: la escuela secundaria es obligatoria y por eso es obligatorio incluir, no queda otra alternativa. En este sentido, una docente expresa: “*(...) la inclusión no es si quiero o no quiero, si me gusta o no me gusta, si me siento cómodo o no (...)*” (Docente 9). Además, otra entrevistada manifiesta que cuando se inició en la docencia, hace aproximadamente 20 años, no se hablaba de inclusión: “*Vos ibas a la escuela, impartías tu conocimiento y el que llegaba, llegaba y el que no lo intentaba. Pero digamos que eso no te atravesaba la práctica como ahora. Esa cuestión empieza a tomar importancia con la obligatoriedad de la escuela secundaria, ahí nos empezamos a preguntar ¿cómo hacer para atender a toda esa nueva población? Antes sólo iban los que querían...*” (Docente 13).

Aparecen algunos interrogantes a partir de estos planteos acerca del modo de entender a la inclusión como algo obligatorio. Se podría analizar que está tan naturalizada la selección en la escuela secundaria de los estudiantes más aptos para poder transitarla que, parecería ser, que a veces se pierde de vista que debe ser un derecho para todos más allá de que se obligue a hacerlo a partir de la sanción de una ley

de educación que así lo disponga. Si incluir, se podría inferir, se trata de darle un lugar al Otro y reconocerlo como sujeto, esto no debería ser algo que se imponga por ley sino que debería generarse por la propia condición como seres humanos, porque las relaciones interpersonales deberían ser de otra manera, no obligando a incluir, a reconocer a Otro, sino dándole lugar y dejando que forme parte de una sociedad en común de la cual todos son partícipes y protagonistas.

Los significados que le atribuyeron tres docentes al adjetivo socio-educativa, que acompaña al concepto de inclusión, fueron: tener las oportunidades de acceder a todo lo necesario para la vida del alumno como educación, vivienda, salud, y todo lo necesario para tener una buena calidad de vida; trabajo con alumnos con problemáticas sociales, estableciendo relaciones con otras instituciones sociales, formando redes; inclusión de chicos que tienen dificultades en su desarrollo cognitivo e inclusión en cuanto a dificultades socio-económicas, contextos difíciles o problemáticas familiares. En este sentido, se estaría entendiendo que lo socio-educativo quiere representar que los jóvenes puedan estar incluidos y ser tenidos en cuenta no solamente en el ámbito educativo sino que también se extienda a lo social, que pueda desarrollarse en la sociedad en la que vive, que sea respetado, considerado y reconocido más allá de la escuela. Así, el adjetivo podría resultar redundante ya que este objetivo la escuela lo tuvo siempre, desde sus orígenes, no es algo que surja en la actualidad. Tal vez, para la política educativa, es necesario recordarlo e insistir en el mismo para que las instituciones educativas trabajen en miras a ese objetivo.

Además, hay coincidencias entre dos docentes en señalar que la inclusión tiene que ver con brindar herramientas para el futuro de los jóvenes: “Para mí la inclusión va más allá de tener al chico en la escuela, sino también en instruirlo, formarlo o capacitarlo para que tenga herramientas para que pueda ser incluido en su sociedad, *que pueda interactuar con otras personas, con otras instituciones*” (Docente 14); “(...) que el alumno permanezca en la escuela, pero por otro lado es que podamos brindarle las herramientas que ellos necesitan para desenvolverse a nivel educativo como a nivel *social. (...) se tienen que cumplir las dos cosas: permanencia y que se pueda apropiarse de las herramientas que necesita para desenvolverse como ciudadano. Y que eso le sirva para poder desarrollarse tanto en un trabajo, en una familia, en lo que el haga fuera de la escuela*” (Docente 16).

También se pueden destacar los posicionamientos de siete docentes referidos a la idea de que incluir significa dar a cada joven estudiante lo que necesita, o lo que es significado como similar, respetar los tiempos de aprendizaje, realizar adaptaciones curriculares y trayectos educativos diferentes.

Es para destacar, como muestra significativa, los planteos de los docentes en este sentido: *“Inclusión para mí es como tener en cuenta las características de cada alumno y tratar de adecuar los contenidos a lo que él puede dar”* (Docente 1); *“(…) tener en cuenta al que tiene más capacidades, también si le puedo pedir mucho, pedirle mucho, por ahí no lo tenemos en cuenta, yo por lo menos a veces no lo tengo en cuenta”* (Docente 1); *“(…) vos le estás dando la posibilidad a todos, al ser obligatorio todos tienen la posibilidad, de ahí a que la aprovechen o no la aprovechen ya dependerá de cada uno (…)”* (Docente 16); *“Que estén dentro del ambiente escolar, no necesariamente con una misma trayectoria, por ejemplo cuando hablamos de una alumna embarazada, un alumno que tenga problemas de salud, alumnos que no asistan normalmente a la escuela (…)* un alumno que trabaja normalmente en la cosecha de la frutilla que es algo que me había pasado una vez en una escuela. Eso sería incluir...” (Docente 7).

La inclusión se llevaría a la práctica a partir de darle a los estudiantes trabajos diferenciados o especiales para que resuelvan, en el marco de un mismo programa de estudio. Se considera que se trabajan temas más puntuales, no tanto teóricos sino más prácticos o más visuales con los estudiantes denominados como incluidos. En este sentido se manifiesta que: *“(…) no es fácil, pero se logra, muy poco, pero se logra. Una base se llega a lograr, que ellos terminen un 1er. año sabiendo lo básico, de todos modos falta un montón todavía”* (Docente 17).

Con respecto a este análisis, se podría agregar aquí el concepto de cronologías de aprendizaje en oposición al de aprendizaje monocrónico, propuestos por Flavia Terigi (2010). Los docentes no mencionan dichos conceptos de manera explícita, pero hacen hincapié en que la inclusión requiere proponer diferentes trayectos escolares, así se sostiene que todos los jóvenes puedan estar dentro de la escuela. Además se insiste en *“(…) respetar los tiempos educativos de cada alumno, los tiempos de aprendizaje y los tiempos que disponen para asistir a la escuela”* (Docente 12); *“Para mí cada uno hace esas trayectorias escolares de acuerdo a sus tiempos, a sus posibilidades, porque convengamos que no todas las personas tienen la misma situación”* (Docente 15).

En este sentido, se presenta una contradicción evidente en el testimonio de una docente que afirma que la inclusión implica que se le hagan a los estudiantes trabajos especiales según la situación en la que se encuentran, pero por otro lado manifiesta que no se está de acuerdo con esta metodología cuando se hace para que el estudiante apruebe sí o sí: “No estoy de acuerdo con que el chico tiene que estar en la escuela a costa de lo que sea, que tiene que pasar de curso, no importa si no sabe, no importa si no sabe, hay que tratar de hacerles trabajos prácticos o evaluaciones especiales, o lo que sea como para que el chico apruebe (...) por ahí ves que hay chicos que no lograron esa base necesaria y tenés que aprobarlo porque ellos tienen que aprobar” (Docente 17).

A partir de este posicionamiento el docente se cuestiona “¿es inclusión social? ¿hay inclusión educativa realmente? Cuando vos por ahí ves que los chicos terminan 5to. año y tal vez no te saben hacer, no lo digo por mi materia, pero por Profesoras de Lengua, no te saben hacer, decirte en tres palabras resumirte un texto, en 10 renglones. Después esa frustración, ellos dicen, sí nos recibimos, tenemos el título secundario, todo bien, pero ven ese choque después cuando quieren ingresar en una Universidad, ¿entendés? Porque ahí ven todos los problemas realmente, que vienen arrastrando del secundario, y por eso no estoy de acuerdo en que todo vale, todo está bien, todo perfecto, no... *Creo que falta un poco más de exigencia...*” (Docente 17).

Por otro lado, también aparece la idea de que la escuela secundaria no estaría preparando para la continuación de los estudios superiores, entonces no se estaría incluyendo porque este objetivo no se puede lograr. Además se menciona el concepto de exigencia, muy vinculado con el nivel superior. Esto es algo que aparece como muestra en el testimonio del docente entrevistado, pero es una idea que también circula mucho en los diferentes ámbitos sociales. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 considera que el nivel secundario prepara para tres objetivos: continuación de estudios superiores, incorporación al mundo del trabajo y formación de ciudadanos. En este sentido, se podría analizar que no tiene un solo propósito la escuela secundaria, vinculado únicamente con la continuación de estudios superiores, sino que tiene otros que también son importantes para el futuro de los jóvenes.

En el capítulo anterior se hacía referencia al par inclusión y exclusión, aludiendo que no se puede entender uno sin el otro, es decir, que si se habla de inclusión significa que hay procesos de exclusión constantes que deben ser revertidos. En el caso de las

entrevistas realizadas se les da otro significado a esta relación ya que se expresa que cuando el objetivo es incluir a algunos jóvenes se puede excluir a otros, a los que se les deja de dar importancia por atender a aquellos que es necesario incluir. Para ejemplificar esta situación se recurre a la palabra de dos docentes que lo manifiestan de esta manera en las entrevistas: “(...) con esa idea de inclusión que por ahí uno tiene, en algunos aspectos terminas excluyendo a otros también, a otros que... Porque yo por ejemplo cuando pienso en los segundos años pienso en los que me dan más trabajo, y como que los otros a veces siento que van y que te están mirando y que están esperando otra cosa y vos tal vez estas dedicándole tiempo a los más conflictivos o a los que por ahí se *alborotan* o...” (Docente 10); los estudiantes que se sienten excluidos cuando se incluye a otros “(...) se esfuerzan, quieren salir adelante, que vienen no solamente a que les pongan un presente en el aula, sino que te sacan sus carpetas, te trabajan, te elaboran, piensan (...) vos tenés alumnos que tienen el presente todo el año pero no te trabajan, no te traen la carpeta, entonces... vos decís *¿inclusión hasta qué punto? O sea, haces la exclusión al revés... O sea, todo lo fácil para el que no trabaja, para el que no se esfuerza... ¿y el que se esfuerza y trabaja? Se siente excluido, porque me lo han dicho chicos, se sienten realmente excluidos. Entonces creo que ahí tendríamos que mejorar un poco, en ese sentido, en ese aspecto*” (Docente 17).

Estos posicionamientos generan cuestionamientos e interrogantes que es necesario resaltar: ¿son argumentos que pueden ser utilizados para justificar la exclusión? ¿son argumentos válidos para pensar la inclusión? ¿por qué seguir pensando en lógicas binarias que nos encierran en un círculo cerrado del que no se puede salir? ¿por qué no complejizar estas situaciones? ¿no es posible que estén todos en las instituciones educativas?

Parecería ser que estos planteos tienen vinculación con la idea, que a veces circula en las instituciones educativas, de que no todos pueden estar en las escuelas porque así se baja el nivel educativo y no todos pueden aprender de la misma manera los conocimientos que se transmiten, hay jóvenes que no quieren estar en la escuela y así perjudican a aquellos que sí aprovechan las oportunidades que se les brindan. En este sentido, resulta interesante recuperar el planteo de Gabriela Diker (2010) quien hace referencia, tomando el planteo de Baudelot y Establet, a la “lógica de la degradación por hacinamiento” considerando que circula la idea, que es necesario desnaturalizar, de que

a mayor cantidad de alumnos que incorpore el sistema educativo, el nivel baja, se deteriora:

La persistencia y extensión de este tipo de razonamiento compromete seriamente los efectos democratizadores de las hoy llamadas políticas de inclusión, dado que es la misma inclusión de los sectores de la población que tradicionalmente estuvieron fuera del sistema lo que provocaría un deterioro del valor simbólico de la institución o sistema que los incluye. Interesa insistir aquí en que no estamos afirmando que las políticas de inclusión provocan efectivamente un descenso del nivel educativo, sino más bien que el discurso del deterioro del nivel asociado a la inclusión provoca un descenso en el valor social de las instituciones comprometidas y que, por lo tanto, quedan relativizados sus efectos democratizadores, más allá incluso de que tales políticas cumplan sus propósitos con éxito (Diker, 2010: 131).

Otro aspecto interesante que surge de la voz de un docente es la aparición de cierta contradicción interna en su posicionamiento. Esta contradicción no es analizada como negativa, pensando en que en algún momento no existirá más y se disiparán todas las dudas. Por el contrario, podría ser considerada como representativa de un momento de transformaciones en los modos de pensar y organizar la escuela secundaria y las prácticas docentes dentro de ellas, que seguirán existiendo por la complejidad que reviste el campo educativo. En este sentido, se presenta una contradicción entre el ideal de escuela secundaria y lo que realmente pasa en las mismas, mediatizado por las vivencias y experiencias personales y profesionales del docente: “(...) la inclusión sería eso, incluir a todos para garantizar un derecho, pero que en la realidad es complicado y que muchas veces uno dice, de pensar, sentir, que la ausencia de algunos en un salón podría mejorar la situación del aula. Entonces, esa confrontación entre lo que uno vive y *lo que uno quiere...*” (Docente 8).

El análisis que se puede hacer de esta intervención es que se pregona la inclusión como un objetivo de la política educativa, y los docentes acuerdan con eso, pero ocurre, en algunos casos, que si un estudiante que tiene problemáticas determinadas que afectan su desempeño escolar deja de asistir a la escuela, puede ser visto por la institución educativa como una situación de mejora para el grupo y para la escuela. Aquí radica la contradicción: entre querer que estén todos en la escuela, pero que si hay alguno que no sigue asistiendo esto podría mejorar la situación de un grupo de estudiantes. Es una difícil encrucijada que es necesario seguir pensando: se reconoce e incluye al Otro, pero

si genera problemas es mejor que no esté *en las aulas...* Entonces, ¿se está reconociendo y respetando a ese ser humano?

Otro posicionamiento a destacar de las entrevistas es que tres docentes significan al concepto de inclusión socio-educativa como sinónimo de integración: “(...) atención a la diversidad que las escuelas recibimos, lo cual implica el trabajo que realizamos con *trayectos porque en nuestras escuelas recibimos a alumnos con integración*” (Docente 6); “(...) *entiendo que los chicos que tengan capacidades diferentes, como se dice, puedan hacer su trayectoria escolar con chicos que no tienen sus mismas capacidades (...) chicos que tienen distintas capacidades que tienen que converger en un mismo año, un mismo curso, con contenidos comunes, con docentes que trabajan para ambos grupos*” (Docente 19); “(...) *chicos que venían con alguna dificultad, como por ejemplo síndrome de down, o alguna hipoacusia se tienen que integrar a lo que es el nivel medio, el nivel primario* (Docente 20).

Como se mencionó en el capítulo anterior, el concepto de inclusión es más amplio que el de integración ya que abarca la apertura de la escuela secundaria a jóvenes con discapacidades y también a jóvenes que anteriormente no asistían y no eran reconocidos como estudiantes de dicho nivel, por diferentes motivos: sociales, económicos, intelectuales, etc. Sin embargo, todavía se utilizan como sinónimos los conceptos de integración y de inclusión.

Además, el significado que le atribuyen al concepto de integración difiere del otorgado por la fundamentación del Programa “Escuela Abierta” donde se manifiesta que integrar significa incorporar a todos los sujetos al sistema educativo, pero sin que eso implique transformaciones del mismo.

Por otro lado, tres docentes plantean que se sienten sin herramientas para poder incluir, expresando que en ciertas situaciones no se sienten preparados para incluir y recibir estudiantes con diferentes características y problemáticas: “(...) es posible incluir, yo creo que la escuela sigue siendo un lugar en donde equiparás, todos son iguales y que si hay uno más desfavorecido que el otro, si hay políticas que lo incluyen y que lo metan, a mí me parece genial. Ahora, ¿qué es lo que hacemos nosotros con esa cantidad de sujetos diferentes en el aula? Es terrible, porque uno no sabe y, tampoco te sentís con las herramientas como para tener en claro qué privilegiar: el contenido, lo *actitudinal, la manera en que tiene el chico de convivir, no sabes*” (Docente 18); “(...) necesitamos más preparación o más personas, o menos alumnos en los cursos tal vez”

(Docente 1); “No es fácil, a veces, en las condiciones en las que uno trabaja porque a veces llegan a la escuela problemáticas sociales para las que la escuela no está equipada, no está preparada y siempre surge la demanda de equipos interdisciplinarios, equipos que contemplen la participación de profesionales que puedan apoyar la labor del docente en esta tarea de inclusión cuando a veces las problemáticas que se presentan desbordan las posibilidades de la escuela. Cada vez los directivos, los mismos docentes, los equipos a veces nos sentimos sobrepasados por realidades para las cuales no estamos, de pronto, *preparados*” (Docente 4).

Otro docente expresa que se hace difícil concretar el objetivo de inclusión en las prácticas educativas que se desarrollan debido al accionar del Estado, o a su falta de acción en algunas situaciones: “(...) *el Estado es un gran mentiroso en muchos aspectos* y sobre todo en el aspecto de otorgar trabajo a los padres para que el papá y la mamá tenga un buen pasar y decida a qué escuela mandar al chico y quiera que su chico estudie, a dónde vaya, que no sea una imposición. Y yo creo que por ahí pasa que no se cumpla porque el proyecto es muy bueno, pero bueno, ellos son los primeros que están *en falta*” (Docente 11). Este posicionamiento deja entrever la relación entre el objetivo de inclusión de las escuelas secundarias, pero la paralela exclusión que se produce en el contexto social en el que se vive. Entonces, parecería ser que la escuela secundaria pretende un objetivo que va en contra de lo que ocurre en la sociedad actual.

En este apartado hay una variedad de significados que se le atribuyen al concepto de inclusión socio-educativa por parte de los educadores entrevistados. En este sentido, se entiende como una obligación legal, en el marco de la L.E.N N° 26.206 que legisla sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria, sustentada por el derecho a la educación; también como el ingreso, permanencia y egreso en el nivel, completando la trayectoria escolar.

Por otro lado también se la entiende como brindar igualdad de oportunidades para los jóvenes. Aquí se analiza una posible contradicción entre los significados mencionados anteriormente y el de igualdad de oportunidades ya que, si se recuperan los planteos de Dubet (2011), tiene relación con un principio meritocrático: se les brindan oportunidades a todos y depende de ellos el querer y saber aprovecharlas. Esto también se vincula con el concepto de equidad, cargando de responsabilidad al destinatario de la educación, en este caso al joven. Así, los adultos responsables, tanto docentes como funcionarios estatales que diseñan y ejecutan las políticas educativas se desentenderían

de la garantía del derecho a la educación para los jóvenes en edad de asistir a las escuelas secundarias.

Otro significado es el de brindar herramientas para el futuro de los jóvenes y es interesante la coincidencia entre siete docentes en señalar que también significa dar a cada uno lo que necesita. Esta forma de entender a la inclusión genera algunos interrogantes, que también se presentan luego con el concepto de calidad educativa: hay una vinculación entre inclusión y necesidades, intereses, entonces surge la pregunta ¿se puede saber previamente lo que cada uno necesita? ¿no se está limitando y predeterminando lo que un sujeto puede aprender y desarrollar? ¿este significado permite que aparezca algo del orden de la novedad en el sujeto que aprende?

También se destaca la confusión que a veces aparece entre el significado de integración y de inclusión.

Además, se subrayan las contradicciones y dudas que los docentes manifiestan en las entrevistas. Por un lado, consideran que si se incluye a algunos estudiantes, otros quedan excluidos, porque si se atiende a aquellos que no se esfuerzan para poder contenerlos e incluirlos, los otros que sí se esfuerzan, son responsables y quieren aprender son excluidos.

Por otro lado, se expresa que a veces se piensa que si algunos estudiantes no estarían en las escuelas, las condiciones para enseñar y aprender mejorarían.

Por último, y en línea con estas dudas de los docentes, algunos también plantearon que, en ciertas ocasiones, se sienten sin herramientas para poder incluir.

Este abanico de significados genera más dudas que certezas con respecto al concepto de inclusión socio-educativa que es necesario seguir repensando o, si no, si el problema está en los modos variados de significar el concepto, tal vez sería interesante volver a cargarlo de significado y hasta poder cambiar las palabras que están presentes cotidianamente en el discurso escolar y que podrían permitir avanzar con más seguridad, confianza y firmeza con el objetivo de lograr importantes transformaciones.

Calidad educativa

En este apartado se hará referencia a los significados que le atribuyen al concepto de calidad educativa los docentes de nivel secundario que han sido entrevistados, los cuales son variados y a veces contradictorios entre sí. Sin embargo, en el nivel secundario se plantea como uno de los objetivos principales a alcanzar, tanto por parte de las políticas

educativas como de los docentes. En este sentido, esto se podría vincular con el planteo de Aguerrondo (2009) quien lo define como un “fetiche pedagógico que se caracteriza por su debilidad conceptual”.

Esto se puede ver en las palabras de un docente que manifiestan ciertos interrogantes y dudas: “¿A qué se refiere la calidad educativa? ¿con respecto a los contenidos? ¿a los contenidos que aprendieron? ¿a cómo da el docente ese contenido? ¿qué calidad tiene el docente para transmitir ese contenido? ¿la calidad de la enseñanza? ¿qué formación tuvo y cómo transmite eso? ¿una persona lo transmite o somos todo un conjunto? (...) *¿Queremos lograr que un alumno se destaque y sepa todo de todo y que sea experto en algo? ¿o queremos que cada uno, en conjunto, trabaje para lograr un objetivo determinado?*” (Docente 15). Resulta significativo que la docente cuestione la debilidad conceptual de la calidad educativa y se haga preguntas interesantes para no dar nada por cerrado, como si existiera un significado único y definitivo para el concepto de calidad educativa. Además, considera que el significado va cambiando con el paso del tiempo de acuerdo al contexto, la historia y las realidades. Esto coincide con otro planteo de Aguerrondo (2009) quien manifiesta que es un concepto “social e históricamente determinado”.

Es para destacar que seis docentes entrevistados significan a la calidad educativa como la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares, de conocimientos científicos. Limitan la calidad educativa a este significado y consideran que si no se llegan a enseñar todos los contenidos planificados, es probable que no haya calidad educativa en las escuelas secundarias: “(...) que se apropien y que sepan cómo utilizarlos, porque se pueden apropiarse de un montón de cosas y después no saber cómo utilizarlas fuera de la escuela, que las puedan usar dentro de la escuela y fuera de la escuela” (Docente 16); “*Me parece que en todos esos avatares que uno tiene la calidad educativa queda sumamente relegada. O sea, mi planificación si tiene tres ejes y, quizás, dé la mitad de las cosas, pero no porque yo no quiera cumplirlas sino porque tenés un montón de situaciones que tenés que atender antes de la planificación, como violencia, maltrato, bullying, todo lo que aparece en la teoría, en el aula está sumamente a flor de piel*” (Docente 18); “Yo por lo general asocio la calidad educativa, sobre todo a la formación académica. Está bien que abarca otras cosas también pero a mí me parece que para hablar de una buena calidad educativa me parece que es fundamental que haya más desarrollo de contenido en todos los espacios

curriculares, no solamente en el mío, en general” (Docente 14); “(...) *lo que yo veo hoy en aula y te tengo que decir calidad educativa te diría que si es calidad en el saber, del conocimiento, no”* (Docente 11); “Ese temor de no estar dando calidad, de no llegar a *ciertos contenidos... Lo que nos pasa a todos los docentes cuando llegamos a fin de año, que si no llegaste a dar tal cosa...*” (Docente 13); “(...) *yo creo que está faltando la calidad educativa, está faltando. Nosotros nos sentimos, por ahí, un poco presionadas por el tema de que, lo relaciono con el tema anterior, la inclusión del chico, que tiene que estar en la escuela, que tiene que salir adelante, que tiene que aprobar... o sea, se le da como una calidad, entre comillas, educativa, yo no estoy de acuerdo, te soy sincera, no estoy de acuerdo, porque por ahí hay chicos que no tienen una base, que no pueden lograr un aprendizaje básico y nosotros tenemos que seguir teniéndolos en la escuela. Yo no sé si se le hace un bien a ese chico”* (Docente 17).

Poniendo en cuestión estos planteos, se destaca el posicionamiento de un docente quien expresa que no se podría decir que la calidad educativa baja o sube, que está presente o no está presente en las instituciones educativas del nivel secundario, sino que es un aspecto propio de los procesos educativos. Así lo manifiesta: “Yo creo que la calidad no se baja, que la calidad está. No se sube ni se baja, no es como la ley de *mercado, mayor demanda, menor demanda*” (Docente 12).

A partir de estas intervenciones surgen unos interrogantes: ¿la calidad educativa puede faltar? ¿es algo que puede estar o no estar? ¿o es, como lo manifiesta Pablo Gentili, un atributo del derecho a la educación, del cual no se puede decir que está o no está, sino que es inherente al derecho? ¿la calidad educativa no podría ser entendida como la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos?

En línea con la fundamentación del programa “Escuela Abierta” y diferenciándose de los posicionamientos mencionados anteriormente, seis docentes coinciden en señalar que la calidad educativa no se limita únicamente a la transmisión y apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, transpuestos en contenidos escolares, sino que también abarca la transmisión de valores, actitudes, procedimientos, respeto, socialización, responsabilidad. En este sentido, se mencionan tres relatos más significativos: “(...) *no tiene que ver con un cuerpo de conocimiento sino que tiene que ver con los valores, las actitudes, los procedimientos*” (Docente 7); “(...) *si hablamos por calidad educativa que todos sociabilicen, que se respeten, que*

respeten los valores, que no se droguen, todo lo que estamos trabajando hoy, te digo que sí, que a eso apuntamos. (...) desde la sociabilización del adolescente y estar adentro, sacarlo de la calle, que aprenda a respetar, a respetar las ideas ajenas, a tener las suyas sin pelearse, sin utilizar la violencia...” (Docente 11); “(...) hoy en día, no nos podemos centrar sólo en lo académico sino también creo que tiene que ver con el tema de transmitir valores, valores que tienen que ver con lo humano y con la formación de la persona (...) cómo yo accedo a ese conocimiento y la criticidad con la que yo accedo (...) no es solamente transmitir conocimiento, sino transmitir la manera a través de la cual yo me puedo apropiarse de ese conocimiento, de manera que yo sea, podemos decir, que mi acercamiento a ese conocimiento sería crítico, reflexivo” (Docente 21).

Recuperando lo dicho, se puede analizar que la calidad educativa, además de transmitir conocimiento, implica: transmisión de valores, actitudes, procedimientos; socialización de los jóvenes; aprender a respetar; aprender a no utilizar la violencia para resolver problemas; cómo se accede al conocimiento y se lo cuestiona, se lo critica, no se lo toma como verdad absoluta. Estos posicionamientos, en línea con la política educativa provincial, vendrían a poner en cuestión el significado más tradicional de calidad educativa relacionado con la eficiencia y la eficacia de los resultados, con el producto terminado. En Argentina este significado predominó en la década del '90 en el marco de una política neoliberal, y es planteado por Santos Guerra (1999) como una de las trampas intrínsecas del concepto de calidad educativa que consiste en simplificar su significado e identificar el éxito con el rendimiento académico del estudiante.

Otra voz de un docente se alza diciendo: “(...) yo en lo personal me cuestiono cuando hago mi balance a fin de año veo que cada vez con el tema de desarrollo del contenido es menos y me he cuestionado hasta hace un año atrás, yo sentía que había un vaciamiento de contenido y que eso estaba afectando la calidad educativa, pero ahora el análisis que puedo hacer es diferente, otra mirada. Este bloque no lo pude desarrollar pero fue reemplazado por otras estrategias, por otras acciones pedagógicas que también contribuyen o que están relacionadas con esos contenidos que no pude desarrollar y que veo que el alumno, por ahí, me resultó más positiva esa acción que si hubiese desarrollado un módulo completo...” (Docente 6). Aquí aparece nuevamente lo planteado anteriormente donde se estaría resignificando el concepto de calidad educativa. En este sentido, también se hace referencia a la transmisión de saberes

socialmente significativos, a la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, entendiendo por esto que la escuela debe responder a las múltiples necesidades que el presente demanda en términos de habilidades, competencias, saberes, conocimientos, valores que los jóvenes necesitan para enfrentar la complejidad del mundo actual.

El posicionamiento de un docente, que sigue intentando resignificar el concepto, alude a que ya no se tiene que entender como un sinónimo de excelencia, de educación enciclopedista sino que es necesario pensarlo de otros modos: “(...) *yo creo que muchos* entienden la calidad educativa como la educación de excelencia y a mí me parece que si yo transmito mis contenidos, mi grupo de alumnos permanece, logro que todos hagan aprendizajes importantes, los contenidos sean aprehendidos realmente, internalizados y que el alumno los pueda relacionar con otras situaciones, yo creo que ahí está la *calidad educativa*” (Docente 12).

Otro significado que se le atribuye al concepto de calidad educativa es el que le otorgan seis docentes que coinciden en sus planteos. Para ellos, la calidad educativa significa tener en cuenta las características de cada estudiante y enseñarle lo máximo que se pueda enseñar; que cada uno, de acuerdo a su capacidad tenga una educación de acuerdo a su capacidad; no darle a todos lo mismo sino ofertar diferentes posibilidades a cada uno para que pueda desarrollarse y cambiar o salir de situaciones; dar de acuerdo a las posibilidades y al contexto del estudiante; dar a cada uno lo que necesita.

En estos posicionamientos hay algo que ronda respecto a la idea de necesidad: Calidad educativa y necesidad, calidad educativa y ¿demanda?, calidad educativa e ¿intereses? En este sentido, van surgiendo reflexiones que se vinculan con el significado atribuido al concepto de inclusión en el apartado anterior: equidad educativa, dar a cada uno lo que necesita. ¿Se puede saber previamente lo que cada uno necesita? ¿Se puede establecer un límite al desarrollo cognitivo de un sujeto, joven en este caso? ¿Cómo saber hasta dónde puede un sujeto aprender? ¿Hay un límite para los aprendizajes?

Algunas intervenciones representativas de los seis docentes mencionados lo plantean de esta manera: “(...) *que cada uno aprenda lo más que pueda. (...)* año a año me parece que estamos más abiertos a decir, bueno, este alumno, un alumno integrado, llega hasta acá y me tengo que conformar con que llega hasta acá porque es lo que más puede y no dejar de exigirles a otros. Y me parece que los chicos también con esto de que hace unos años, incluso en el nivel primario lo trabajan de esa manera, están

empezando a aceptar que a algunos se les, por sus capacidades, se les exige más y a otros se les exige lo máximo que pueden dar” (Docente 8); “Lo mínimo que puedan saber. Que los chicos estén en el aula, que puedan ver el valor mínimo de aquello que pueden ver en la escuela, que les sirva *para algo en la vida cotidiana*” (Docente 10).

Por otro lado, tres docentes significan a la calidad educativa como dar herramientas para la continuación de estudios superiores y para el acceso al mundo del trabajo. Además consideran que significa transmitir saberes y herramientas para construir un proyecto de vida. Así lo manifiestan los docentes: “*Calidad es brindar contenidos, es transmitirle nuevos saberes pero también es transmitirle herramientas, nuevas estrategias, para que ese joven en un futuro pueda continuar con un proyecto de vida que se viene trabajando a lo largo de su trayectoria en la escuela secundaria, y que el día de mañana pueda afrontar los desafíos que se le van presentando*” (Docente 6); “*Hoy, por ejemplo, si no lo preparo para poder enfrentarse a una entrevista de trabajo, que tal vez antes no se hacía en cantidad como se hacen ahora, o no lo preparo dentro de lo que es un vocabulario científico, o no lo preparo dentro de lo que es la era digital, no estoy hablando de calidad educativa (...) Y eso me parece que es calidad educativa, cómo yo dejo a esa personita parada frente al mundo*” (Docente 7); “*(...) alcanzar determinados objetivos en cuanto a educación que le permita a un chico o a un adolescente poder desenvolverse lo más adecuadamente posible en su vida posterior a terminar la secundaria. Ahora bien, viste que muchas veces nosotros entendemos por calidad educativa lo que le va a permitir tener una base firme para la Universidad. Bueno, hoy en día el concepto de calidad educativa va por otro lado, no solamente por ese lado, sino por el de darle las herramientas necesarias para no solamente la Universidad sino para cualquier otra actividad, el acceso al mundo del trabajo, o lo que fuera*” (Docente 3).

Otro aspecto para destacar y reflexionar de las voces de los docentes es que tres de ellos consideran que deberían modificarse algunas cuestiones referidas a la estructura y el formato del sistema educativo para que pueda mejorar la calidad educativa. Por ejemplo se considera que la cantidad de estudiantes por cada aula debería ser menor para poder atender a sus particularidades, debería haber más capacitación docente y se deberían reducir las horas de trabajo de los docentes frente al curso para mejorar la calidad educativa.

En este sentido, una docente considera que la calidad educativa involucra varios factores: lo edilicio, el acceso a las tecnologías, lo pedagógico, lo didáctico, capacitación de los docentes y equipos directivos, la gestión escolar.

Como se mencionó en el capítulo anterior tomando el planteo de Pablo Gentili (2014) la calidad educativa no se puede definir de manera cerrada, general y universal como si fuera una ley de la física. Y los significados que los docentes del nivel secundario le dan a dicho concepto representan esa idea ya que son variados y heterogéneos, lo que hace que no se pueda sostener un único significado. Anteriormente se plantearon los significados que coincidían entre varios docentes, pero también hay docentes que aportaron un significado que difiere de los propuestos por sus colegas.

Tal es el caso de un docente que considera que calidad educativa significa brindar educación igualitaria y de equidad para todos los sujetos. Aquí se podría cuestionar que se utilicen como sinónimos los conceptos de igualdad y equidad. Si se recupera lo planteado por María Silvia Serra (2007), el último desplaza en la década del '90 al de igualdad y hace referencia a dar a cada uno lo que necesita o lo que le corresponde. Esto tiene relación con el planteo de igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias, lo que hace que el peso de la responsabilidad recaiga sobre los sujetos y no sobre el Estado, desligándose así de sus propias responsabilidades.

Es probable que la docente no haya significado el concepto de equidad de este modo, pero resulta interesante destacarlo para ver cómo quedan aún resabios de las palabras que comenzaron a utilizarse en la década del '90 en el país y que no son ingenuas.

Aunque se presente esta multiplicidad de significados, se podría sostener una importante consideración referida al concepto de calidad educativa, algo que no se debe dejar de lado: el reconocimiento del Otro como un sujeto enigma que siempre tiene posibilidades de aprender. Es decir, la calidad educativa como objetivo de la escuela secundaria no tendría que permitir que algunos estudiantes queden excluidos del sistema educativo sino que, por el contrario, tendría que abarcar también la posibilidad de que todos puedan tener la experiencia de transitar la escuela secundaria.

Para hacer un adelanto al capítulo siguiente, este posicionamiento se sostuvo en las entrevistas a los docentes ya que la mayoría consideró que se puede hacer realidad una escuela secundaria donde pueda estar la mayoría de los jóvenes, o todos, y que también la calidad educativa esté presente entendida de una manera diferente a la que tradicionalmente se sostenía.

En este apartado, al igual que en el anterior, se presentan una variedad de significados que se le atribuyen al concepto de calidad educativa. Se podría decir que hay dos grupos, de seis docentes cada uno, que le otorgan un significado en algunos puntos diferentes.

Un primer grupo considera que es, principalmente, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares, de conocimientos científicos exclusivamente. Esto se podría relacionar con la idea de que la calidad educativa significa la transmisión y apropiación individual de conocimientos enciclopédicos.

Por otro lado, lo que expresa un segundo grupo es que la calidad no se limita a ese objetivo sino que también abarca la transmisión de valores, actitudes, procedimientos, respeto, socialización y responsabilidad.

La reflexión y preocupación que puede estar presente aquí a partir del análisis realizado es que el modo de significar la calidad educativa por parte del primer grupo genere procesos de exclusión. Es decir, que se llegue a pensar, y a decir, que si no sabe determinado contenido, si no se esforzó, si no puede, si tiene limitaciones, si no logró un objetivo propuesto por el docente, entonces quede afuera del sistema educativo y de la posibilidad de ser reconocido por los adultos y por sus pares. En este sentido, la calidad educativa podría ser entendida como una justificación de la exclusión, aunque los docentes no lo mencionen de esa manera y tengan las mejores intenciones de tener a todos los jóvenes en las instituciones educativas.

Ahora bien, se deberían pensar seriamente cuáles son las estrategias posibles que permitan que un estudiante aprenda, que incorpore conocimientos y que no quede afuera de la propuesta educativa y de las ofertas que se brindan.

Otro significado a destacar que tiene varias adhesiones de los docentes entrevistados, y que también coincide con uno de los significados que se le otorga a la inclusión, es el de dar a cada uno lo que necesita, de acuerdo a sus capacidades. Estos planteos también generaron interrogantes en el análisis que es necesario seguir repensando, porque son argumentos que pueden convertirse en limitantes para el desarrollo del sujeto del aprendizaje, cayendo en el estigma y no permitiendo el enigma.

Además, se considera que la calidad educativa significa dar herramientas para la continuación de estudios superiores, para el acceso al mundo del trabajo y para construir un proyecto de vida.

Por último, algunas voces reclaman modificaciones en la estructura y formato del nivel secundario como necesario para la mejora de la calidad educativa.

Con respecto a este concepto hay notables coincidencias en los significados que los docentes le otorgan a la calidad educativa. También se presentan dudas e interrogantes propios de un momento de implementación de nuevas políticas educativas en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria que invitan a repensar algunos aspectos que estaban dados por cerrados.

Al igual que como se mencionó anteriormente referido a la inclusión, tal vez sería necesario cargarlos de nuevos significados para que tengan otros efectos en los discursos de las políticas educativas, de los docentes y de sus prácticas.

Relación entre inclusión y calidad educativa

La pregunta a los docentes, luego de plantear los significados que le atribuían a cada concepto por separado, era: ¿Cómo entiende a la relación entre los conceptos de inclusión y calidad educativa, como complementarios o cómo que no se pueden sostener de manera conjunta? En este sentido, surgen algunas certezas y otras dudas, reflexiones o contradicciones con respecto al significado que se le da a esta relación. Es importante resaltar que fueron más las dudas, reflexiones y cuestionamientos que se presentaron, que las certezas. Esto podría evidenciar que los docentes están constantemente repensando su práctica, su accionar, tratando de poner en cuestión y de dialogar dialécticamente con la política educativa provincial, resignificando la relación entre estos conceptos que tienen cierta “eficacia simbólica” (Kaplan, 2006) en nuestro sistema educativo, entendiendo esto como la naturalización de los mismos, sin detenerse a pensar qué se está diciendo y qué acciones se llevan adelante para intentar lograr esos objetivos.

A partir de los posicionamientos reflexivos de los docentes entrevistados se puede analizar que se está en un proceso interesante de cuestionamientos y contradicciones que permiten no dar nada por cerrado en el campo educativo, sino que están constantemente abiertos a posibles transformaciones. Así lo manifiesta una docente: “(...) porque estamos en camino de pensarlo diferente estamos en conflicto, sino es como que seguiría todo igual y estaría todo bárbaro. Lo estamos pensando y lo estamos transitando a su vez, entonces surgen todas esas cosas, esas dudas, pero bueno, yo creo que si no lo pensamos de la mano no sirven” (Docente 9).

Por un lado, el posicionamiento de once de los docentes entrevistados es el de entender a la relación entre inclusión y calidad educativa como aspectos complementarios en el nivel secundario. Una docente, de manera muy clara, expresa que se pueden pensar en términos de dicotomía incluyente, es decir, que un concepto requiere del otro para su existencia: “No puedo garantizar la educación si no trabajo con inclusión, y esa inclusión tiene que brindar la oportunidad a todo el alumnado, por igual, eso es calidad educativa” (Docente 12).

En otras voces representativas se plantea que: “*Totalmente, son complementarias. Es que una cosa no va sin la otra. Porque la inclusión sin calidad no es inclusión*” (Docente 4); “*Yo creo que incluir es dar calidad (...) porque creo que la diferencia te enriquece, y me parece que la diferencia en el aula está buena y va como de la mano la inclusión y la calidad... Porque no vivís en una burbuja (...) Yo creo que sí, que la inclusión no va en desmedro de la calidad*” (Docente 13); “*(...) si no hay calidad no hay inclusión, nunca vas a tener inclusión si no hay calidad. Porque el alumno que a lo mejor está en desventaja con respecto a otro, ¿qué necesita? Una buena calidad ¿para qué? Para superarse, para mejorar y para insertarse e ir más allá, si no reproducís el mismo lugar en el que estás*” (Docente 15).

También resulta interesante destacar que para un docente ambos conceptos son complementarios porque están sostenidos por un mismo eje: el derecho a la educación. En este punto en común entre ambos conceptos radica una cuestión fundamental para pensar la relación entre inclusión y calidad educativa ya que hablar de derecho a la educación, y entenderlo como un derecho humano, brinda más fundamentos para sostener que la inclusión y el reconocimiento de los jóvenes en la educación secundaria debe hacerse en términos de la condición humana de los mismos. Es decir, porque son seres humanos es que deben ser recibidos y aceptados responsablemente en las instituciones educativas. Y esto no debe quedar sólo en eso, sino que se lo debe acompañar y orientar en el mundo del saber y del conocimiento, sin pensar que la ciencia y la razón son todopoderosas, que acabarán con la ignorancia y que, en consecuencia, se vivirá en un mundo mejor. Por el contrario, la garantía del derecho a la educación para todos puede hacer que el conocimiento se funda con el reconocimiento

del Otro y así la escuela podrá ser un espacio donde otras realidades posibles, en beneficio de los jóvenes, puedan crearse⁶.

Sobre el derecho a la educación, Pablo Gentili hace referencia a un desafío que se debería proponer la educación latinoamericana:

Fortalecer una concepción democrática y radical del derecho a la educación.

(...) en una sociedad democrática, su sentido primordial reside en su condición de ser una oportunidad invaluable para potenciar nuestra lucha contra el monopolio del poder, contra las arbitrariedades, el autoritarismo, la discriminación y la segregación. Una herramienta política fundamental para la transformación de las estructuras de discriminación que se producen y reproducen históricamente. Estructuras que se sustentan en una apropiación monopólica del saber socialmente producido. La educación es un derecho humano y social, un derecho común, que no puede estar sometida a lógicas de mercantilización y privatización, porque de la socialización de esos saberes, de la ruptura democrática del monopolio del conocimiento, depende la posibilidad de construcción de una sociedad justa e igualitaria. Sólo es posible afirmar que existe el derecho a la educación cuando todos y todas, sin distinción de clase, género, raza, origen étnico, de su lengua materna, de sus condiciones físicas o de su opción sexual, pueden vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien común (Gentili, 2007: 35).

Este planteo de Gentili puede relacionarse con los conceptos de inclusión y calidad educativa sostenidos por el derecho a la educación ya que hace referencia a que el mismo debe ser garantizado para todos, en el caso de este trabajo sobre el nivel secundario serían los jóvenes, y que eso permita tener al conocimiento como un bien común y como algo que ponga en evidencia la igualdad de origen de todos los seres humanos.

Tres docentes entrevistados refieren, de manera explícita y clara, que la condición para lograr la inclusión es hacerlo con calidad. Este es otro posicionamiento que sostiene como necesario que ambos conceptos puedan desarrollarse de manera conjunta en el campo educativo: "(...) la inclusión sin calidad no es inclusión. La verdadera inclusión es que la escuela le pueda dar a los chicos, a todos los chicos, las herramientas que los equipen, que les den las posibilidades para un futuro" (Docente

⁶ Sobre esta temática se puede leer un texto escrito por Estanislao Antelo titulado "El desprecio en la noche de ignorancia", disponible on-line: <http://flacso.org.ar/noticias/el-desprecio-en-la-noche-de-ignorancia/>.

4); “(...) si no hay calidad no hay inclusión, nunca vas a tener inclusión si no hay calidad. Porque el alumno que a lo mejor está en desventaja con respecto a otro, ¿qué necesita? Una buena calidad ¿para qué? Para superarse, para mejorar y para insertarse e ir más allá, si no reproducís el mismo lugar en el que estás” (Docente 15).

En este sentido, otro docente plantea: “(...) *sin calidad no hay inclusión. Para mí están fuertemente relacionadas, sin calidad no hay inclusión, porque si el alumno no puede apropiarse de esas herramientas o... no sé si herramientas es la palabra... si no se puede apropiarse de esos conceptos, conocimientos y demás, no va a tener calidad educativa*” (Docente 16). Aquí se estaría expresando que puede no haber calidad educativa en los casos donde los estudiantes no aprenden ni se apropian de los conocimientos. El interrogante fuerte que surge aquí es: ¿si el estudiante no se apropia de los conocimientos y herramientas que se les brinda en la escuela no puede ser incluido? ¿depende sólo de él esa apropiación, depende de su propio mérito? ¿la calidad educativa sólo significa y se limita a la apropiación y aprendizaje de conocimientos científicos? ¿si el estudiante no tiene calidad en su formación quedaría excluido del sistema educativo?

Además, una voz expresa que la inclusión no es considerada como un factor que puede hacer disminuir o bajar el nivel de la calidad educativa: “Porque mientras más diferentes son las personas con las que contás dentro del aula, me parece que más herramientas puedes brindar y ellos también aprenden a convivir con otros factores que *tal vez antes no se tenían en cuenta en la escuela*” (Docente 16).

Estos posicionamientos permiten revisar una hipótesis planteada en este trabajo: en nombre de la calidad educativa se pueden producir procesos de exclusión, en lugar de su contrario que es lo que se pretende como objetivo de la política educativa. En este sentido, los docentes sostendrían que es necesario que la calidad acompañe a la inclusión porque, de lo contrario, no se estaría incluyendo. No estarían considerando a la calidad educativa como una justificación de la exclusión.

Ahora bien, las voces de los docentes permiten analizar que el posicionamiento predominante podría ser: a mayor inclusión, mayor calidad educativa. Pero aquí hay que hacer una distinción. El razonamiento no es: si hay más inclusión socio-educativa en el nivel secundario, en consecuencia habrá mayor calidad educativa. Por el contrario, el razonamiento es: la inclusión debe ir acompañada con calidad educativa, sino no se puede decir que es una **verdadera** inclusión, sólo se hace **como si** se estaría incluyendo.

Entonces, aquí surgen algunas reflexiones: ¿existe una verdadera inclusión? ¿si los estudiantes están y existen en las escuelas, no es eso suficiente para poder a partir de ahí enseñar y transmitir conocimientos, sin necesidad de excluirlos cuando se los evalúa? ¿da lo mismo que los jóvenes estudiantes tengan la experiencia de transitar la escuela secundaria a que no la tengan?

A partir de estos planteos de certezas y seguridades de los docentes y de revisión de hipótesis, resulta interesante contraponer las dudas, cuestionamientos y contradicciones que los docentes manifiestan con respecto a la relación entre inclusión y calidad educativa como aspectos complementarios y que repercuten en su propia práctica.

Dos docentes hacen referencia a ciertas contradicciones que se les presentan al momento de pensar y poner en práctica a la inclusión y la calidad educativa como complementarias. Por un lado, un docente que significa a la calidad educativa como el cumplimiento de determinados objetivos en un período de tiempo escolar manifiesta que: “(...) un poco la contradicción que tenemos todos, sostener al chico en la escuela, 5 años, 6 años, lo que sea y tratar de alcanzar esos objetivos que nosotros pretendemos alcanzar. (...) es muy difícil sostener al chico con una diversidad de problemáticas de todo tipo y obviamente alcanzar esos objetivos, obviamente siempre atendiendo a la diversidad, con algunos se alcanzan, con otros no tanto. Pero bueno, uno tiene que entender que no todos son iguales, por lo tanto, la contradicción en el sentido de que a uno le gustaría tal vez alcanzar unos objetivos más generales, en todo, con la mayoría, *más igualitarios*” (Docente 3). Por esta razón, el docente considera que para que la inclusión y la calidad educativa puedan ser complementarias, se tienen que plantear objetivos según las necesidades de cada estudiante.

Por otro lado, otro docente expresa que está de acuerdo con la inclusión pero que “*cuando se nos presentan problemas disciplinares y demás, lo primero que decimos o que pensamos es ‘bueno, porque no se hacen cargo y si no estarían en el aula sería otra cosa o trabajaríamos distinto y lograríamos...’ bueno, y ahí el tema de la calidad, ‘...mejores resultados...’*” (Docente 8). Es decir que se tiene como ideal que estén todos en las escuelas secundarias pero, cuando se presentan algunas situaciones problemáticas, conflictos, ciertas conductas que tienen que ver con dificultades sociales, los docentes pueden pensar que si esos estudiantes no están más presentes en las aulas la situación puede mejorar y se podrían lograr mejores resultados en la calidad educativa. Aquí aparece un planteo muy claro sobre la relación entre inclusión y calidad educativa

que debe ser repensado y reflexionado ya que, si se sigue sosteniendo, el objetivo de la inclusión con calidad educativa propuesto por la política educativa provincial y apropiado y resignificado por los docentes de las escuelas secundarias puede tener serias dificultades de llevarse a la práctica.

En el marco de este análisis de contradicciones y dudas, un docente se realiza una variedad de interrogantes: “(...) si realmente sirve lo que estoy enseñando, si no enseño todo lo que antes enseñaba, ¿sirve? ¿si no sabe determinados conceptos? Y después te pones del otro lado, bueno, ¿para qué le quiero enseñar esto? A ver, aparecen muchos conflictos, bueno, ¿qué estoy enseñando y para qué? Sobre nuestra propia práctica. Y por otro lado, también la otra cuestión que a veces uno siente que los está estafando porque también aparece esta cuestión, bueno, no le enseñó esto, no le enseñó lo otro, le enseñó para esto. Bueno, ¿les estoy dando realmente lo que a ellos les va a servir y va a poder permitirles *insertarse en la sociedad y obtener otros logros?*” (Docente 9).

Otra docente manifiesta que vincular inclusión y calidad educativa es lo que más dificultades le genera en su práctica, ya que si se entiende a la inclusión socio-educativa como el atender a diferentes trayectorias escolares, cuesta mucho manejarlas para poder brindar calidad educativa: “(...) muchas veces por tratar de incluirlo, vos pensás en esas trayectorias escolares, y por ahí cuesta mucho que en el mismo curso manejes distintas trayectorias escolares en lo que es la diversidad de alumnos que asisten a la *escuela*” (Docente 7).

También surgen expresiones de tres docentes donde se ve más claramente que las dudas, con respecto a la idea si es posible incluir con calidad educativa en la escuela secundaria, se hacen más pronunciadas. En este sentido, manifiestan que: “Nosotros nos *sentimos, por ahí, un poco presionadas por el tema de que (...) la inclusión del chico, que tiene que estar en la escuela, que tiene que salir adelante, que tiene que aprobar... o sea, se le da como una calidad, entre comillas, educativa, yo no estoy de acuerdo, te soy sincera, no estoy de acuerdo, porque por ahí hay chicos que no tienen una base, que no pueden lograr un aprendizaje básico y nosotros tenemos que seguir teniéndolos en la escuela. Yo no sé si se le hace un bien a ese chico*” (Docente 17); “(...) *muchas veces por tratar de incluir la escuela se vuelve (...) una guardería y se vuelve como una especie de lugar donde se retiene al alumno y se deja muchas veces de lado la calidad*” (Docente 19); “(...) en todos esos avatares que uno tiene la calidad educativa queda sumamente relegada. O sea, mi planificación si tiene tres ejes y, quizás, de la mitad de

las cosas, pero no porque yo no quiera cumplirlas sino porque tenés un montón de situaciones que tenes que atender antes de la planificación, como violencia, maltrato, *bullying*, *todo lo que aparece en la teoría en el aula está sumamente a flor de piel. (...)* yo pienso calidad educativa y pienso principalmente en mi disciplina, en los ejes mínimos e indispensables que seguramente no los cumplo. Entonces, después el *Profesor el año que viene va a decir ¿pero qué dio este chico?*” (Docente 18).

Además, para ir concluyendo con este análisis, dos docentes plantean que la posibilidad de lograr inclusión con calidad educativa en las escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe está estrechamente vinculada con los formatos escolares. Es decir que, si el objetivo es que todos los jóvenes ingresen, permanezcan y egresen de las escuelas secundarias el formato escolar debe ser necesariamente repensado y reorganizado. Así lo manifiestan: “(...) mientras sigamos manteniendo esos formatos y que necesitamos la prueba, necesitamos el número, es como que es contradictorio con eso. El tema de la evaluación es un tema crucial porque seguimos evaluando más allá de que pensemos otros formatos, llega un momento puntual que es el cierre del *trimestre que tenes que ponerle un número al chico (...)*” (Docente 9); “(...) *para que la inclusión y la calidad estén armoniosamente en tensión, tener 15 chicos en un aula. Ahí sí te podés dedicar a que cada uno llegue a la calidad en su ritmo, no tenés que homogeneizar (...)* pero bueno no existe, el ideal no existe, tenés 30...” (Docente 14).

Además, dos docentes consideran que, para lograr la inclusión con calidad educativa, es necesario que se realicen algunas transformaciones para poder lograr dicho objetivo: reajuste de la formación docente, reducción de la jornada laboral, contar con grupos que no sean tan numerosos, elaboración de proyectos transversales.

Lo desarrollado y analizado en este apartado permite reflexionar sobre las certezas, dudas, contradicciones e interrogantes que tienen los docentes del nivel secundario al conceptualizar y poner en práctica estas categorías de manera complementaria. Esto puede ser parte de un proceso reflexivo que se está generando al interior de las instituciones educativas del nivel secundario debido a las transformaciones que viene atravesando en los últimos años. Así, se podría revisar la hipótesis planteada al inicio del trabajo que suponía una naturalización y un vaciamiento de sentido de los conceptos en cuestión, considerando que los docentes se cuestionan sobre los mismos, reflexionan, hacen diferentes intentos por llevarlos a la práctica, pero igualmente siguen con dudas y cuestionamientos. Esto puede llevar a prácticas de ensayo y error, de cierta

improvisación, lo que puede generar un trabajo docente inseguro y que duda si está haciendo bien las cosas, para poder lograr ambos objetivos: la inclusión y la calidad.

Una considerable cantidad de docentes entrevistados coinciden en señalar que la inclusión y la calidad educativa son aspectos complementarios. En este sentido, se recupera otra hipótesis propuesta en el presente trabajo ya que los docentes no estarían significando a la calidad educativa como una justificación de la exclusión. Ahora bien, sigue generando interrogantes el posicionamiento de algunos docentes que coinciden en señalar que si la inclusión no se hace con calidad no es una verdadera inclusión, solo se hace como si... Entonces, cabría hacerse la siguiente pregunta, un tanto provocadora: ¿si no se logra el objetivo de calidad educativa con los estudiantes, se los podría excluir del sistema educativo? No logró los objetivos propuestos, realizó una trayectoria escolar diferenciada pero no aprendió los conocimientos transmitidos, tiene problemas de conducta, no cumple, no es responsable, entonces está incluido (como en una guardería) y no tiene una educación de calidad, ¿entonces sería válido dejarlo afuera del sistema educativo, excluirlo?

Por otro lado, otra de las hipótesis planteadas era la de suponer que desde la fundamentación se sostienen unos significados que podrían no coincidir con lo que los docentes sostienen al transitar las instituciones educativas, específicamente del nivel secundario. Esta hipótesis será retomada más profundamente en el capítulo siguiente, pero se puede adelantar que los docentes harían una reinterpretación de la política educativa, generada por su contacto con la práctica educativa cotidiana y que tendrían más dudas que la política educativa que se muestra más convencida de lo que se está haciendo, defendiendo lo propuesto.

CAPÍTULO IV

**Significados y posicionamientos en tensión: inclusión,
calidad educativa y su relación en el nivel secundario**

En el presente capítulo se recuperarán los dos posicionamientos analizados en los capítulos II y III para ponerlos en tensión: el de la política educativa, en la voz de los integrantes del equipo de gestión del Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”, y el de los veintidós docentes entrevistados de dos escuelas de educación secundaria orientada de la Provincia de Santa Fe.

El significado que ambos le atribuyen a los conceptos de inclusión y calidad educativa y a su relación en el nivel secundario específicamente, será el eje principal desde el cual se establecerá la tensión propuesta, teniendo en cuenta una de las hipótesis que supone que habría diferencias entre ambos posicionamientos.

En este sentido, es para destacar la dinámica que se genera entre el aspecto macro y micro de la política educativa, donde los docentes, como actores protagonistas de las instituciones, resignifican los conceptos ejes planteados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, dándole su impronta institucional, profesional y personal. El hecho de que esto suceda es propio de toda implementación de una política pública para la educación que se entiende como compleja. Si, por el contrario, desde el nivel macro de la política educativa se concebiría como una receta a ser aplicada en la práctica, como una copia idéntica en la práctica de lo que se propone desde la política educativa o, como se acostumbra a decir, como una bajada del Ministerio a las instituciones educativas, la complejidad, el dinamismo y el protagonismo de los docentes no serían tenidos en cuenta.

Uno de los integrantes del equipo de gestión del programa “Escuela Abierta” mencionaba que las transformaciones en el campo educativo comienzan cuando se pueden instalar desde el nivel discursivo algunas cuestiones, como nuevos conceptos, nuevos posicionamientos y desde ahí poder implementarlos en la práctica. Se podría analizar que esto sucedió en el sistema educativo provincial, que los docentes se apropiaron de los conceptos ejes de la política educativa, inclusión socio-educativa y calidad educativa, pero que fueron resignificados y reinterpretados a la luz de las prácticas educativas con las que se enfrentan cotidianamente. Este proceso estaría posibilitando que nuevas formas de concebir a la educación, y específicamente a la escolarización, se estén pensando en el marco de las transformaciones sociales que se producen constantemente. Sin embargo, un cierto riesgo ya mencionado que se puede

producir con estos conceptos ejes de la política educativa es que, como a veces se mencionan reiteradamente, se naturalicen, se vacíen de sentido y que se actúe en el campo educativo por inercia sin detenerse a reflexionar sobre lo que se está haciendo.

En la entrevista realizada a los integrantes del equipo de gestión se hacía hincapié en la decisión que se tomó, desde la planificación de la política pública para la educación, de poner en el centro de la escena los conceptos de inclusión y calidad educativa como un desafío, con el objetivo de dar una batalla discursiva. ¿Por qué una batalla discursiva? Se interpreta que la intención era discutir, debatir y reflexionar sobre conceptos que aparecen constantemente en el campo educativo y que desde la política educativa querían desnaturalizarse y ponerlos en relación con la práctica cotidiana para que desde allí adquirieran nuevos sentidos que permitan lograr transformaciones.

Al entrevistar a docentes del nivel secundario sobre el tema de este trabajo se podría decir que esta batalla discursiva se está librando en el campo educativo debido a la variedad de significados que se le atribuyen a los mismos. En este sentido, se puede afirmar, siguiendo a Cerletti (2009), que los conceptos aparecen como “circulantes” ya que adquieren diversos sentidos, que a veces se complementan y otras difieren entre sí. Y esto se produce entre la política educativa y los docentes, y también entre los docentes entre sí, como se pudo analizar en el capítulo anterior.

En síntesis, se podría decir que las batallas discursivas se están dando con más énfasis en el campo educativo de la Provincia de Santa Fe a partir de la puesta en marcha del Programa “Escuela Abierta”, con los conceptos circulantes propios de la época, en el caso que atañe a este trabajo, el de inclusión socio-educativa y calidad educativa. Ahora bien, las batallas discursivas con los conceptos circulantes se generan con el objetivo de desnaturalizar y reflexionar sobre su uso y sus significados para generar efectos y transformaciones posibles en la práctica educativa. Este es el objetivo planteado desde la política educativa, y los docentes, por lo que se pudo analizar de las entrevistas, lo toman también de esa manera y los están pensando y están construyendo sus significados a la luz de las situaciones que les toca vivir en su actividad laboral, resignificando de esta manera lo que se plantea desde la política educativa, con más dudas, contradicciones e interrogantes.

Para seguir poniendo en tensión los posicionamientos se podría analizar que, siguiendo el planteo que realiza Ander-Egg que entiende a la calidad educativa como un “ómnibus lingüístico al que todos se suben”, en términos generales, ambos

posicionamientos se estarían bajando de ese ómnibus lingüístico y estarían resignificando y reflexionando sobre el mismo. En este sentido, si bien desde la política educativa se tiene una posición más firme y certera de lo que para ellos significa la calidad educativa, algunos docentes lo dudan, tienen ciertas inquietudes, pero parecen tomar esto no como un problema, sino como un desafío que invita a no subirse al ómnibus lingüístico acríticamente sino que piensan considerablemente el significado del concepto en relación con su práctica educativa cotidiana.

Además, retomando el planteo de Aguerrondo, se podría analizar que desde el posicionamiento de la política educativa el concepto de calidad educativa se estaría corriendo del lugar de “fetichismo pedagógico que se caracteriza por su debilidad conceptual” ya que se lo fundamenta teóricamente y se establece un claro significado desde el equipo de gestión del programa. Sin embargo, a pesar de esta coherente argumentación teórica sobre el concepto de calidad educativa, se puede analizar que algunos docentes no tienen muy en claro cuál es el significado que se le debería atribuir al mismo, aunque conozcan lo que plantea la política educativa. Allí aparecen las contradicciones y dudas a la hora de significar este concepto que, en este caso, podría decirse que tendría una cierta debilidad.

Para continuar, es interesante destacar cómo significan la relación entre inclusión y calidad educativa en el nivel secundario, y la tensión que se produce entre ambos posicionamientos.

Por un lado, los integrantes del equipo de gestión como representantes de la política educativa provincial tienen absoluta certeza de que la inclusión socio-educativa y la calidad educativa están interrelacionados constantemente, llegando a plantear que son la misma cosa. Para este posicionamiento, son conceptos que no pueden pensarse en términos de tensión; se podría analizar que estarían siendo significados con una cierta dependencia ontológica: la existencia de uno depende de la existencia del otro. Es decir, si se habla de inclusión en el nivel secundario también se está pensando y poniendo en práctica la calidad educativa. El objetivo de incluir lleva consigo a la calidad educativa, no pueden significarse por separado, si se hace referencia a la inclusión también se está pensando en calidad educativa, y viceversa.

Por otro lado, y en consonancia con la política educativa provincial, algunos docentes entrevistados tienen certezas y seguridades con respecto al significado que se le atribuye a la relación entre inclusión y calidad educativa como conceptos

complementarios y sostenidos en el derecho a la educación. En este sentido, un docente significa a la relación como dicotomía incluyente, entendiendo por esto que un concepto requiere del otro para su existencia.

Ahora bien, aquí se debe hacer una aclaración con respecto al modo de significar la relación entre inclusión y calidad educativa por parte de los docentes. Y esto es algo que en el posicionamiento de la política educativa no aparece y que comienza a evidenciar algunas dudas, cuestionamientos y contradicciones por parte de los educadores. Se considera que si la inclusión no se hace con calidad educativa no es una verdadera inclusión. Entonces, aquí se dejaría entrever que hay una diferencia con el modo de significar esta relación por parte de la política educativa ya que para algunos docentes entrevistados la inclusión y la calidad no se dan necesariamente juntas, sino que si no se brinda calidad educativa a los estudiantes del nivel secundario (entendida de diversos modos analizados en el capítulo anterior) no se está incluyendo. En cambio, desde el programa “Escuela Abierta” incluir es dar calidad educativa.

Otra diferencia notable es que los docentes tienen más dudas, contradicciones y algunos cuestionamientos con respecto al modo de significar (y de llevar a la práctica) la relación entre inclusión y calidad educativa en el nivel secundario. Teniendo en cuenta sus expresiones y argumentos parecería ser que lo que más preocupa de estos dos aspectos es la posibilidad de lograr la calidad educativa en las escuelas secundarias.

Por ejemplo, uno de los interrogantes más reiterados es el que hace referencia a que el objetivo de inclusión en las escuelas secundarias tiende a generar una disminución o reducción de la enseñanza de los contenidos escolares, sin demasiada profundidad y complejidad. En este sentido, aparece con más énfasis la preocupación por la calidad educativa que parece ser entendida como la apropiación individual de conocimientos enciclopédicos.

En relación con el planteo anterior, también surge en varias expresiones la preocupación de no estar logrando los objetivos propuestos para un determinado período escolar y para todos los estudiantes por igual. Aquí emerge nuevamente con más peso la preocupación por la calidad educativa, ya que se interpreta que los docentes piensan que si se lograrían los objetivos propuestos para un período de tiempo planificado la calidad educativa mejoraría.

Esta forma de significar a la calidad educativa tiene relación con unas reflexiones realizadas por Carlos Cullen para profundizar críticamente el discurso sobre este concepto:

(...) es común, en las discusiones sobre el tema de la calidad de la educación, explicitar como criterios básicos, para medirla y aplicarla, los de relevancia, pertinencia y eficiencia. Se liga la relevancia a las necesidades sociales (y sus cambios), que determinan el tipo de educación adecuada para satisfacerlas. La pertinencia suele pensarse como la coherencia entre los objetivos y las situaciones de aprendizaje, con especial referencia a la adecuación a los niveles evolutivos y culturales de los sujetos educados. Finalmente, se asocia la eficiencia a la racionalidad económica y administrativa, al óptimo empleo de los recursos disponibles, desde una clara lógica de medios y fines (Cullen, 1997: 170 y 171).

Otra cuestión que aparece, en este caso como una cierta contradicción interna en los docentes, es la idea de pensar y sentir que si algunos estudiantes no estuvieran en las instituciones educativas podría mejorar la situación: el aprendizaje, el clima áulico, el comportamiento, el desempeño y, por ende, la calidad educativa. Este posicionamiento pone un manto de dudas sobre la posibilidad de llevar a la práctica la inclusión socio-educativa de manera conjunta con la calidad educativa.

Estos argumentos se ven superados por otros que tienen dudas más marcadas con respecto a pensar que no es posible incluir con calidad educativa, que no son posibles ambos aspectos pensados como complementarios.

Por otro lado, y en consonancia con las dudas, interrogantes y reflexiones de los docentes entrevistados, también se menciona que la inclusión y la calidad educativa pueden darse de manera complementaria si y sólo si, se modifican los formatos escolares, por ejemplo: la calificación, evaluación y acreditación; la gradualidad; la cantidad de estudiantes en un grupo-clase. Además se mencionan otros cambios que sería necesario hacer para que ambos aspectos puedan darse de manera complementaria y satisfactoria: reajuste de la formación docente, reducción de la jornada laboral y elaboración de proyectos transversales.

Por otro lado, la política educativa significa a la relación entre inclusión y calidad como conceptos íntimamente vinculados, al punto que uno no puede ser pensado sin el otro. Así, se puede analizar que no se lo podría entender aquí como una justificación de la exclusión. Por el contrario, lo que se propone es entender a la calidad educativa casi como un sinónimo de inclusión.

En relación con estos planteos, no se podría afirmar que algunos docentes entrevistados utilizan a la calidad educativa como una justificación de la exclusión porque no lo expresan así directamente. Sí se podría inferir que, con algunos posicionamientos que manifiestan, estarían ubicando a la calidad educativa como el objetivo principal de la educación secundaria, entendido por algunos docentes como la enseñanza y el aprendizaje individual de contenidos escolares: si no llego a enseñar los contenidos no estoy dando calidad educativa; si no llevo a la práctica todos los objetivos propuestos no estoy dando calidad educativa; la calidad educativa no está presente en las escuela secundarias porque los estudiantes pasan de año sin haber aprendido los contenidos; la calidad educativa no está porque se les dan muchas facilidades a los estudiantes para que puedan pasar de un año a otro, no hay esfuerzo. Hasta se llega a pensar que si algunos estudiantes no estarían en las escuelas la calidad educativa podría mejorar.

Ahora, la pregunta es ¿estas no son argumentaciones que ponen como estandarte a la calidad educativa, instalando dudas en la posibilidad de inclusión? Teniendo en cuenta el significado que los docentes le atribuyen a la relación entre inclusión y calidad educativa, y haciendo un análisis del mismo, aparece siempre con más énfasis la preocupación por la calidad educativa. Como punto de partida ideal se acepta la inclusión, se acuerda con que todos los jóvenes deberían ingresar, permanecer y egresar del nivel secundario, pero se duda de que ese proceso, esa trayectoria se esté desarrollando con calidad. Esto conlleva a hacer tambalear el ideal que se pensaba: si no se puede lograr una trayectoria escolar en la escuela secundaria con calidad educativa ¿es posible que ingresen, permanezcan y egresen todos en este nivel? ¿o será que para lograr los objetivos propuestos, para que se puedan aprender todos los contenidos escolares planificados, para que no existan más facilidades y que haya más esfuerzo no tienen que estar todos los jóvenes en este nivel?

En este sentido, otro punto de comparación entre el posicionamiento de la política pública para la educación y los docentes del nivel secundario es la manera de entender la calidad educativa no como apropiación individual de conocimientos académicos sino como, citando la fundamentación del programa, “construcción colectiva de saberes socialmente relevantes”.

La coordinadora del nodo Santa Fe del programa hace referencia a este modo de significar la calidad educativa expresando que no se entiende como la cantidad de

información que aprende de memoria un estudiante sino como el aprendizaje de conocimientos que sean significativos para ellos, que les permitan razonar, etc. Aquí no se hace referencia a lo colectivo de la apropiación de los conocimientos.

Por otro lado, varios docentes entrevistados aclaran que tampoco entienden a la calidad educativa como la apropiación individual de conocimientos académico-enciclopédicos, y hacen referencia a los saberes socialmente significativos. No mencionan la idea de construcción colectiva de saberes y se preocupan mucho por llegar a lograr los objetivos propuestos para un período escolar y desarrollar los contenidos planificados. En este punto es donde se produce la duda sobre la calidad educativa ya que reflexionan que si no lograron esos objetivos y el desarrollo de los contenidos no están brindando una buena calidad educativa. Es aquí donde estaría apareciendo una cierta contradicción ya que por un lado afirman que entienden que la calidad educativa no significa la apropiación individual de conocimientos científicos, pero por otro lado se preocupan y sienten que no están brindando una educación de calidad cuando esos conocimientos, transpuestos didácticamente como contenidos, no se llegan a enseñar.

La fundamentación del programa también hace referencia a lo siguiente para significar la calidad educativa:

(...) la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo (Pág. 10).

Esta forma de significar la calidad educativa tiene relación con la inclusión entendida como la responsabilidad de los adultos hacia los jóvenes para darles lugar en este mundo a las nuevas generaciones a partir de la transmisión del conocimiento y de la habilitación a participar, ser protagonistas, habitar democráticamente y construir. En este sentido, desde el equipo de gestión se entendía que la calidad educativa tiene que ver con hacerse cargo de cómo viene funcionando este mundo, con exclusión, entonces hay que tener el objetivo de emancipar a los estudiantes desde la transmisión y construcción del conocimiento. Por eso se preguntan “¿cómo voy a renunciar a la calidad?”.

Los docentes entrevistados manifiestan mucha preocupación por la transmisión y aprendizaje de conocimientos, es uno de sus objetivos principales, no abandonan ese

lugar de responsabilidad que tienen como docentes, pero a veces parecería ser que es una condición tan indispensable que podría justificar la exclusión del sistema educativo de algunos jóvenes.

Ambos posicionamientos coinciden en señalar que la inclusión socio-educativa significa el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes al nivel secundario, lo que permite la construcción de la igualdad de oportunidades. En este sentido, se cuestiona este posicionamiento que puede ser entendido en términos de meritocracia, desentendiéndose así de la responsabilidad tanto por parte de la política educativa como también de los docentes. Los integrantes del equipo de gestión parecen diferenciarse de esto en la entrevista, explayándose sobre lo que la fundamentación plantea como igualdad de oportunidades.

Otra comparación interesante es que los docentes significan, tanto a la inclusión como a la calidad educativa, como dar a cada estudiante lo que necesita, teniendo en cuenta sus características y enseñarle lo máximo que se le pueda enseñar. Este posicionamiento podría estar resignificando lo que propone la fundamentación del programa, que cita a Rojas Mix: “(...) una educación de calidad es ‘aquella que permite a todos aprender lo que necesitan para el momento y la circunstancia en la que viven’” (Rojas Mix, 2008).

En este sentido, los docentes hacen referencia al concepto de trayectorias educativas para expresar que se puede armar para cada estudiante un recorrido especial que contemple sus características personales, sus tiempos de aprendizaje, sus necesidades. Esto estaría relacionado, sin que los docentes lo expresen, con los conceptos de aprendizaje monocrónico y cronologías de aprendizaje, propuestos por Terigi.

Lo que se cuestiona de este modo de significar e interpretar a la inclusión y a la calidad educativa es que no termine transformándose en un limitante y determinante que pueda predecir hasta dónde un estudiante puede aprender, qué puede aprender, cómo lo puede aprender, no dejando lugar a la novedad.

Hay un aspecto en el que se diferencian notablemente ambos posicionamientos. Por un lado, desde la política pública para la educación no se menciona la relación entre inclusión y exclusión entendida como que si se incluye a algunos jóvenes se excluye a otros (que se lo merecen más...), planteo que sí se hace por parte algunos docentes. Por el contrario, desde la política se plantea que el docente tiene que hacerse cargo de su lugar de intervención sobre aquellos estudiantes que más lo necesiten, que hagan

desarrollar diferentes alternativas y estrategias para sostenerlos en el sistema y que su recorrido por el mismo pueda ser satisfactorio.

Por otro lado, desde el posicionamiento de la política pública para la educación se plantea claramente la diferencia entre los conceptos de inclusión y de integración, aspecto que en el discurso de los docentes aún queda un poco confuso.

Algunos docentes plantean que se sienten sin herramientas para poder incluir, aspecto que desde la política educativa no se menciona.

Además, vale la pena destacar que los docentes no hacen referencia al concepto de emancipación y solidaridad relacionado con la inclusión y con la calidad educativa, ni tampoco al planteo de la igualdad de las inteligencias (Rancière, 2007) como sí se menciona en la fundamentación del programa “Escuela Abierta”, cuando se significa la calidad educativa:

(...) ofrecer a los estudiantes posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos de su educación y de emanciparse como resultado de su paso por la escuela.

(...)

(...) una educación de calidad es aquella que sostiene la igualdad de las inteligencias ya que el punto de partida de cualquier aprendizaje no será nunca lo que se ignora sino lo que se sabe (Rancière, 2007) (Pág. 10 y 11).

En este sentido, se podría decir que sería importante que estos planteos puedan aparecer en las voces de los docentes del nivel secundario, apropiándose de los mismos y teniéndolos como punto de partida, la igualdad de las inteligencias, y como objetivo, la emancipación. Así, el sentido de la educación secundaria y los significados de inclusión y calidad educativa podrían comenzar a tener otra perspectiva desde el cual mirarlo y poner en práctica acciones educativas que los tengan en cuenta.

Otro aspecto a destacar es que los docentes no vinculan a la calidad educativa como un concepto que tuvo auge en la década del '90 en nuestro país, donde se lo significaba y ponía en práctica en términos de eficiencia, eficacia y evaluación. En cambio, desde la política educativa se aclara que el significado que se le da a este concepto se diferencia notablemente con el que se le daba hace unos años en Argentina en un contexto neoliberal. Esto se analiza como un gran desafío para la política educativa provincial ya que incorporar ese concepto en el discurso puede remitir a esos años donde la medición y la eficiencia tenían más auge, no teniendo en cuenta otros aspectos del sistema educativo enriquecedores para el mismo. Por esta razón, la política educativa debe dejar

bien en claro en la fundamentación del programa y en sus discursos, el significado que le da al concepto.

Para ir concluyendo, y teniendo en cuenta una de las hipótesis planteadas que atañe directamente a este capítulo, se presentan diferencias en los modos de significar la inclusión, la calidad educativa y su relación entre los dos niveles de la política educativa: los que planifican la política y los docentes. Las mismas no son analizadas como negativas sino que, por el contrario, se entienden como resignificaciones propias de la relación entre el nivel macro y micro de la política educativa. Es decir, desde el programa “Escuela Abierta” como política pública para la educación se significa de un modo que luego cuando los docentes se anotan del mismo y lo ponen en práctica va adquiriendo otros significados posibles. Los docentes le ponen cara a la inclusión y a la calidad educativa, es decir que se encuentran día a día con los jóvenes y sus realidades, lo que hace que se signifiquen con algunas diferencias con respecto a la política educativa.

Ahora bien, esta dinámica de interpretaciones diversas no debe perder de vista el posicionamiento ético que debe subyacer a toda práctica educativa. Con esto se quiere expresar que pueden ser válidos los diferentes significados que se le atribuyen a los conceptos en cuestión, pero no puede ser válido un significado que no contemple al Otro como un semejante, como un ser humano al que hay que garantizar sus derechos, haciéndose responsable por él, como adultos responsables de las nuevas generaciones.

En este sentido, se recupera otra hipótesis planteada, ya que se podría afirmar que la política educativa no estaría significando a la calidad educativa como una justificación de la exclusión, por el contrario, se entiende que incluir es dar calidad educativa y que la calidad educativa es inclusión. No se contempla la posibilidad de que algunos queden afuera por el hecho de querer lograr los objetivos planificados para un determinado período escolar, por ejemplo, teniendo en cuenta uno de los significados que los docentes le atribuyen a la calidad educativa. En cambio, algunos docentes, de manera indirecta, expresan dudas y contradicciones cuando tienen que significar la relación entre inclusión y calidad educativa, que habilita a pensar que dudan con respecto a la posibilidad de que se lleve a la práctica la inclusión y la calidad de forma complementaria.

Para ir finalizando, luego de los análisis plasmados en los capítulos hasta el momento desarrollados, y teniendo en cuenta otra hipótesis propuesta, el problema no sería la

naturalización de los conceptos sino las constantes dudas, interrogantes y contradicciones que generan en la práctica docente. No se estaría produciendo un vaciamiento de sentido de los mismos sino que, por el contrario, se los está llenando de un sentido muy variado. Tal vez, y adelantando el capítulo siguiente, resignificar los conceptos con los aportes de un campo específico como el de la filosofía y la ética contribuya a disipar algunas dudas y así habilitar nuevos modos posibles de nombrar, significar y actuar en el campo educativo con el objetivo de humanizarlo y de lograr transformaciones positivas para las nuevas generaciones.

CAPÍTULO V

**Variables y alternativas conceptuales desde el campo
de la filosofía para resignificar y renombrar**

(...) necesitamos palabras para aprender a silenciar toda aquella palabrería que se interpone entre nosotros y lo otro; entre mí y el otro, la otra, lo otro; sí, pero también entre mí y mí. Necesitamos palabras para conectarnos de nuevo con nuestra capacidad de relacionarnos de otra manera con el mundo, con los otros, con nosotros mismos. Llenos como estamos de teorías, de presupuestos, de explicaciones, de lenguajes-coraza, de lenguajes tapón, necesitamos aquellas palabras que nos ayuden a deshacer esos parapetos, para que lo vivido pueda ser escuchado de otro modo, más atento a lo que hay, más abiertos a dejarnos resonar. Para que la experiencia de la relación, de los otros, nos llegue, no desde nuestras categorías, sino desde nuestra disposición a irlas deshaciendo.

Necesitamos palabras que nos permitan explorar en nosotros, en nuestras vivencias, cómo significan de nuevo, qué sentido tiene aquello que vivimos, o qué necesidad tenemos de vivir algo, de abrirnos a que lo otro nos diga algo imprevisto, no acuñado. Necesitamos palabras que nos traigan, no discursos sustitutos de los que ya tenemos, sino aquel lenguaje que nos permita explorar-nos, sentir-nos, imaginar-nos. Aquel que nos prepare a que lo nuevo sea acogido y vivido como novedad, a que el otro sea acogido y vivido como otro. Necesitamos palabras para recuperar el silencio, para prepararnos para lo imprevisto, para la escucha (Contreras, en Skliar y Larrosa, 2014: 8 y 9).

Necesitamos palabras dice José Domingo Contreras... Necesitamos palabras para significar y llenar de otro sentido posible los conceptos de inclusión socio-educativa y calidad educativa. Esto no implica eliminar todo lo construido desde la fundamentación del programa “Escuela Abierta” como política pública para la educación y desde los posicionamientos de los docentes que trabajan en el nivel secundario. Por el contrario, poner en el escenario nuevas palabras, nuevas formas de nombrar lo que acontece en el campo educativo implica resignificar lo que ya se está haciendo con el objetivo de brindar a los protagonistas del sistema educativo provincial otros modos posibles de entender sus prácticas, renovando las palabras y las realidades que las mismas construyen.

El trabajo de campo realizado que fue analizado en los capítulos anteriores demuestra que se está en un proceso de repensar y resignificar los conceptos de inclusión y calidad educativa. Esto genera que vayan surgiendo una variedad de

significados, o una “convivencia de sentidos” (Sendón, 2011), que pueden producir ciertas confusiones en los modos de significarlos y de relacionarlos entre sí. Y también, por qué no, cierto agotamiento en seguir utilizando (y repitiendo) los mismos conceptos sin estar bien seguro de lo que significan, para qué se usan, cómo llevarlos a la práctica, etc.

En este sentido, se podría analizar que no habría una naturalización de los conceptos sino una repetición constante y agotadora de una variedad de significados que podría llevar a la actuación por inercia de los actores educativos sin tener en cuenta, a veces, que lo que hay detrás de esos conceptos, de esa categorización del discurso de las políticas públicas, y de sus acciones, de las palabras y posicionamientos de los docentes cuando los utilizan en sus planteos, es el sujeto de la educación, el joven, el adolescente, un ser humano al que se debe reconocer como tal desde la educación.

Para resignificar los conceptos y su relación se tomaron algunos autores provenientes del campo de la filosofía, entendiendo y confiando en que la misma brinda interesantes herramientas para cuestionar lo obvio, desnaturalizar lo que parece dado de una vez y para siempre y, por sobre todo, poner un freno a la inercia de las políticas y de las prácticas educativas para reflexionar sobre lo que se está diciendo y haciendo. También puede colaborar en despojar algunas preconcepciones que se tiene sobre la escuela, producto de las experiencias, recorridos, concepciones, ideologías de los sujetos que forman parte de la misma.

Se podría pensar a la escuela como una cebolla con muchas capas, capas que se fueron definiendo por los procesos históricos que así la fueron configurando. El centro de esa cebolla, que se puede seguir cuestionando pero que de alguna manera puede brindar un eje común desde el cual posicionarse y desde allí construir y reconstruir nuevos sentidos acerca de la escuela, es la condición humana.

En la vorágine del trabajo, en la rutina escolar, en el diseño de políticas públicas para la educación y su puesta en práctica muchas veces se olvida esta condición y comienzan a aparecer discusiones, planteos, que siguen fragmentando lazos sociales y etiquetando con ciertos conceptos construidos, algunas situaciones de las que parecería no haber salida si se las sigue pensando y nombrando de ese modo.

Como la condición humana es lo que une a todos, resulta imprescindible tener la posibilidad de ser recibidos en este mundo a partir de la educación. En este sentido, la escuela es una institución social que recibe a los nuevos, pero que también deja a

muchos nuevos afuera. Así, se entiende que los conceptos de inclusión socio-educativa y calidad educativa, que serían los protagonistas del programa “Escuela Abierta” y de las voces de los docentes o las estrellas del momento en el discurso provincial sobre la educación, no habrían logrado hacer que se entienda que la educación debe ser para todos, brindando ofertas para todos, considerando a la igualdad como punto de partida, humanizando a la educación. Como adultos responsables de las nuevas generaciones, se ocupe el lugar que se ocupe en el campo educativo, no se debe dejar a nadie afuera de la posibilidad de constituirse como sujeto a partir del acceso a la cultura y a un mundo que debe conservarse pero también transformarse. Así lo plantea Hanna Arendt:

Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo (Arendt, 1996: 189).

Para resignificar los conceptos vertebradores de este trabajo resulta interesante enmarcar los planteos filosóficos que se desarrollarán en el campo de la ética específicamente. Para esto se consultaron dos autores, Bárcena y Mélich, quienes escriben un libro titulado “La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad” donde realizan una buena síntesis y explicación de filósofos y pensadores que se dedicaron a reflexionar y escribir sobre la educación desde la ética.

(...) la educación como acontecimiento ético.

Entender la educación desde esta perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como radical novedad. Queremos referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnocientífica –donde lo único que cuenta son los resultados que se “espera” que alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo-, y también porque pensamos que es importante tomarse en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable al margen del aquí y del ahora (Bárcena y Mélich, 2014: 20).

Los autores vinculan la idea de educación como acontecimiento ético con la novedad, la posibilidad de que algo de lo no previsto, de lo no planificado surja en el acto educativo. Esto, como se menciona en la cita, se opone a la tecnocracia en educación, donde se proponen objetivos que deben ser llevados a la práctica a rajatabla, tratando de controlar todas las situaciones, trabajando únicamente para que los objetivos

propuestos se cumplan. Esta idea puede vincularse con el significado que algunos docentes de nivel secundario entrevistados le dan a la calidad educativa, relacionado con la eficacia, la eficiencia y la producción de unos resultados objetivables y medibles, cuando la significan como el cumplimiento de los objetivos propuestos en un período determinado de tiempo escolar.

Esta forma de significar la educación, que influye en el significado de calidad educativa, es heredera del imperio de la razón de la Modernidad. En este sentido, la educación se pensó, y se sigue pensando, desde ese eje principal desconociendo a veces que también la educación pasa por otras cosas, que fundamentalmente tienen que ver con la condición humana, con el reconocimiento del Otro como un semejante, además del conocimiento. Así lo plantean los autores:

Una pedagogía de la radical novedad no puede, por otra parte, repensar la humanidad sin examinar ese viejo proyecto ilustrado que cifra toda la autoridad en la Razón, ¡Sapere aude! Más bien busca tomar como punto de referencia precisamente el deshecho de la Ilustración, sus márgenes. Por eso una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad –una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema- y, por esta razón, para una pedagogía así la educación es un acontecimiento ético, porque es en el seno de la relación educativa donde el rostro del otro, por decirlo con Levinas, irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad (Bárcena y Mélich, 2014: 22).

En relación con esto, los autores también agregan la idea de “acogimiento” como una relación ética, oponiéndose así a la dominación y al poder. Es un recibir al Otro en su extranjería, en su alteridad, ejerciendo responsabilidad y hospitalidad sobre él.

El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, entonces, pensar un mundo no totalitario. Y para pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza.

Hablamos del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el acompañamiento a los que acaban de llegar a nuestro mundo, aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Y también del comienzo, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona en formación cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa. Y de la esperanza, porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar que es afín a quien se inserta en las derivas del tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el porvenir. Hablaremos, pues, de una

pedagogía poética –porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad- y de una pedagogía utópica (Bárcena y Mélich, 2014: 23).

En este sentido, sería interesante resignificar los conceptos de inclusión y calidad educativa en el marco de pensar la educación como un acontecimiento ético, de acogida, de recibimiento, de reconocimiento del Otro sin pedir nada a cambio, sin preguntar nada antes, sin prejuizar. Es necesario dejar de lado estas limitaciones que los seres humanos ponen para su relación con los Otros. Así, estos planteos posibilitarán entender que detrás de la inclusión y la calidad educativa se esconden estas bases éticas necesarias para que las prácticas educativas sean pensadas y puestas en práctica de otra manera.

Derrida, un autor muy destacado en el campo filosófico, propone un concepto importante que permite seguir resignificando los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación: hospitalidad. Y lo entiende de la siguiente manera:

(...) la hospitalidad absoluta exige que yo abra mi casa y que dé no sólo al extranjero (provisto de un apellido, de un estatuto social de extranjero, etc.) sino al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le dé lugar, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre (Derrida, 2008: 31).

Las instituciones educativas podrían pensarse como esa casa, espacio, lugar que se ofrece para que el Otro sujeto, con la única condición de ser humano, pueda ser recibido, habilitando y ofreciendo un lugar donde pueda ser reconocido.

Además, ese Otro al que se debe reconocer al interior de las instituciones educativas y brindar hospitalidad puede ser pensado como un enigma para desterrar prejuicios, preconcepciones y estigmas que se puedan formular sobre su humanidad. Esto, en términos de Derrida quien se formula muchos interrogantes, sería una hospitalidad absoluta:

¿La hospitalidad consiste en interrogar al que llega? ¿Comienza por la pregunta dirigida a quien llega (...) ¿cómo te llamas?, dime tu nombre, ¿cómo debo llamarte, yo que te llamo, yo que deseo llamarte por tu nombre?, ¿cómo te llamaré? (...) ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta, en una doble borradura, la borradura de la pregunta y del nombre? ¿Es más justo y más amoroso preguntar o no preguntar?, ¿llamar por el nombre o sin el nombre?, ¿dar o conocer un nombre ya dado? ¿Se da la hospitalidad a un sujeto?, ¿a un sujeto identificable?, ¿a un sujeto identificable por su nombre?, ¿a un sujeto de derecho? ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, antes incluso de

que sea (propuesto como o supuesto) sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido, etcétera? (Derrida, 2008: 33).

En este sentido, Carlos Skliar escribe un capítulo titulado “Fragmentos de experiencia y alteridad” en el libro “Experiencia y alteridad en educación” que compila con Jorge Larrosa, donde hace referencia al concepto de hospitalidad, poniéndolo en relación con el de hostilidad. Así lo expresa:

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos”. Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica (Skliar, en Skliar y Larrosa, 2014: 151).

Así, se podría resignificar el concepto de inclusión a partir de la idea de hospitalidad propuesta por Derrida y retomada por Skliar. Ahora bien, resulta interesante destacar que si se recuperan algunos de los significados que se le atribuían, en la voz de los docentes, a la relación entre inclusión y calidad educativa podrían vincularse con el concepto de hostilidad, como lo expresa Skliar. Si la calidad educativa sirve como una justificación de la exclusión, o si se expresa que la ausencia de algunos estudiantes en las instituciones educativas de nivel secundario favorecería, mejoraría y haría subir la calidad educativa, se podría decir que se el concepto de hostilidad estaría subyaciendo.

Además, es para destacar que el concepto de hostilidad planteado por Skliar también se puede relacionar con la idea de que la inclusión debe realizarse tomando como referencia un patrón hegemónico. Es decir, se volvería al objetivo de homogeneización planteado en los inicios del sistema educativo argentino: yo te incluyo, te considero como un igual si te adaptas a mis/nuestras normas y patrones. De lo contrario, serás excluido. Esto también podría decirse que se opone a la idea de “hospitalidad absoluta” planteada por Derrida.

Estos planteos se vinculan con el concepto de reconocimiento, el cual también contribuye a establecer algunas variables y alternativas conceptuales para los conceptos

de inclusión y calidad educativa. Graciela Frigerio retoma a Paul Ricoeur, expresando que:

Como lo indica Ricoeur (2004: 35), reconocer en tanto acto expresa una pretensión, la de ejercer cierta maestría (poder) intelectual sobre un campo de significaciones. El acto de reconocer expresa siempre una demanda: ser reconocido. Esta expectativa sólo se verá cumplida si el reconocimiento es mutuo. Reconocer/ser reconocido puede permanecer como un sueño inaccesible si no existen “procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político” (ibídem).

Entendemos, siguiendo a Ricoeur, que ese plano donde se tramita el reconocer/ser reconocido no sólo es político, sino que también concierne al ejercicio responsable del trabajo de educar. (...)

Ricoeur explora una tercera figura apartando la diferencia entre la voz activa (reconocer) y la pasiva (ser reconocido), de modo tal que reconocimiento y conocimiento se distancian, haciendo del primero un abre camino del segundo. ¿Educar será entonces el acto político del reconocer, sin el cual el conocimiento no es posible? Así lo sostendremos. (Frigerio, 2010: 15)

Este último fragmento de la cita cobra una especial relevancia al vincularlo con la inclusión y la calidad educativa, ya que se podría decir que si se resignifica a la inclusión desde el reconocimiento, esta es la condición indispensable para que luego se produzca como efecto el conocimiento, vinculado con la calidad educativa. Es decir, la inclusión socio-educativa entendida como reconocimiento del otro no es un impedimento para lograr la calidad educativa, sino que es una condición de posibilidad indispensable para que la calidad educativa se produzca.

Consultando uno de los libros de Ricoeur, “Caminos del reconocimiento”, el autor hace un recorrido histórico y filosófico del uso y significado del término reconocimiento, argumentando que habría un cambio radical del mismo, pasando de lo activo a lo pasivo, del reconocer al ser reconocido. Así lo manifiesta:

Mi hipótesis es que los usos filosóficos potenciales del verbo reconocer pueden ordenarse según una trayectoria que va desde el uso en la voz activa hasta el uso en la pasiva. Este trastocamiento en el plano gramatical llevaría la huella de un trastocamiento de igual amplitud en el plano filosófico. Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión, un claim, de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones, de las aserciones significativas. En el polo opuesto de la trayectoria, la exigencia de reconocimiento expresa una expectativa que puede ser

satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo, siga siendo éste un sueño inaccesible o exija procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político (Ricouer, 2004: 34).

Este planteo filosófico de Ricouer pone al aspecto pasivo del término, ser reconocido, en un lugar de suma importancia para pensar en el campo educativo, si bien el autor no hace hincapié en la educación de manera directa. En este sentido, expresa que el ser reconocido únicamente puede llevarse a cabo si hay un reconocimiento mutuo entre los seres humanos que forman parte de una relación social determinada. Se podría interpretar que tiene que haber un ida y vuelta entre los sujetos para que ese reconocimiento se produzca.

Trasladando esto a la educación, y a la escolarización más específicamente, se podría pensar a los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias como aquellos que reclaman ser reconocidos y a los adultos (funcionarios de gobierno de la Provincia de Santa en el ámbito educativo y docentes de nivel secundario) como aquellos que reconocen pero que también tienen que ser reconocidos. Esto representaría un reconocimiento mutuo.

Para continuar resignificando los conceptos de inclusión y calidad educativa, y en estrecha vinculación con el planteo anterior acerca del reconocimiento, se puede hacer referencia también a la idea de responsabilidad. Laurence Cornú, pensadora francesa contemporánea, la define de una manera muy interesante:

La responsabilidad es, sobre todo, aquello a través de lo cual alguien entra, a su tiempo, en una historia y contribuye a desplegar ese espacio común, aquello por lo cual se expone al juicio de los demás y se compromete con sus acciones, aquello por lo que no sólo es portador de una historia sino que acepta formar parte, intervenir: interpretar y modificar, a su vez (Cornú, en Frigerio y Diker –comp.–, 2002: 50).

La responsabilidad en el acto educativo tiene que ser pensada como una responsabilidad ética de los adultos hacia las nuevas generaciones. La misma puede habilitar espacios y brindar una variedad de ofertas de sentidos posibles para los jóvenes, haciéndose cargo de las intervenciones necesarias, de la toma de decisiones, siempre pensando en lo que mejore la calidad de vida de los jóvenes y lo que permita así dejarles un mundo mejor. En este sentido, Cornú vuelve a expresar que:

(...) la “ética de la responsabilidad” difiere de la “ética de la convicción”, según la cual la bondad de la causa basta para garantizar la de los actos. Pero entonces, la responsabilidad así entendida adquiere su sentido de la invención de lo político,

más que de la tradición religiosa y moral. Por otra parte, no pone de relieve un individualismo que pueda oponerse al “colectivo”: si el ejercicio público y abierto de la ciudadanía contribuye a revelar a cada uno como sujeto político, esta subjetivación es al mismo tiempo una reafirmación del espacio público, una puesta en forma de las relaciones de palabra y de acción, la invención de un lugar común de libertad (Cornú, en Frigerio y Diker –comp.–, 2002: 50 y 51).

Otra autora que resulta interesante retomar para seguir resignificando los conceptos de inclusión y calidad educativa, desde la categoría de responsabilidad, es Hanna Arendt.

Los autores consultados, Bárcena y Mélich, hacen una interpretación y explicación de la teoría de esta destacada filósofa quien hace referencia de una manera muy interesante al concepto de responsabilidad de los adultos sobre las nuevas generaciones. En este sentido, la inclusión y la calidad educativa deben entenderse en términos de responsabilidad, donde los adultos no deben delegar su rol protagónico en hacerse cargo y orientar con códigos culturales a las nuevas generaciones en este mundo al que han llegado. Retomando a Arendt, los autores lo plantean de esta manera:

(...) la escuela se legitima como el genuino espacio formal de las transmisiones pedagógicas pero, al mismo tiempo, como la esfera dónde más aguda se torna la responsabilidad educadora del mundo adulto. La cara visible de esta responsabilidad asumida es la autoridad. La autoridad del educador –del mundo adulto- descansa en efecto en el hecho de que asume la “responsabilidad” con respecto al mundo al que hay que introducir al recién llegado. De cara a éste, el educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: “Éste es nuestro mundo” (Bárcena y Mélich, 2014: 95 y 96).

Para Hanna Arendt la esencia de la educación es el conservadurismo, pero no entendido como el apego a lo tradicional sin tener la pretensión de transformación, sino que significa: “(...) la responsabilidad en la preservación del elemento de novedad que existe en todo recién llegado, es decir, su capacidad de iniciar algo nuevo, de comenzar, su disposición para ‘actuar’” (Bárcena y Mélich, 2014: 97).

Además, Arendt hace la diferencia entre el conservadurismo en la educación, considerada como necesario, y en la política:

(...) me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo. Incluso la amplia responsabilidad del mundo que así se asume implica, por supuesto, una actitud conservadora. Pero esto vale sólo en el campo de la educación, o más bien en las relaciones entre personas formadas y niños, y no en el ámbito de la política, en el que actuamos entre adultos e iguales y con ellos. En política, esta actitud conservadora –que acepta el mundo tal cual es y sólo se esfuerza por conservar el statu quo- no lleva más que a la destrucción, porque el mundo, a grandes rasgos y en detalle, queda irrevocablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo. (Arendt, 1996: 204).

En este sentido, si se resignifica la relación entre inclusión y calidad educativa con estos aportes se podría decir que hablar de inclusión socio-educativa implica necesariamente no correrse del lugar de responsabilidad que se tiene como adultos al interior de las instituciones educativas y por parte de los diferentes funcionarios que llevan adelante la implementación de políticas educativas. Y la calidad educativa se podría relacionar con que esa incorporación al mundo de las nuevas generaciones implica mostrarles y transmitirles la cultura, como dice la fundamentación del programa Escuela Abierta, construyendo colectivamente saberes socialmente relevantes y como la forma específica en que las generaciones adultas se hacen cargo del acto de transmisión, como acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer.

El niño es un recién llegado, es nuevo ante un mundo ya constituido que le resulta extraño y que, en esa medida, por estar en proceso de transformación, precisa que se le acompañe en su tránsito hacia la madurez. Ante él el educador tiene una doble responsabilidad: es responsable de su desarrollo y es responsable también de una cierta perpetuación del mundo al cual hay que introducir, hospitalariamente, al educando. Tanto el niño como el mundo deben ser mutuamente protegidos (Bárcena y Mélich, 2014: 95).

Otro filósofo interesante que se retoma con el objetivo de seguir resignificando la relación entre inclusión y calidad educativa desde el concepto de responsabilidad es Levinas, quien parecería llevarla a su máxima expresión y siendo muy radical en la manera de concebir y significar la responsabilidad ética que se tiene hacia los Otros. Así lo entiende:

Para Levinas, yo soy rehén del otro antes que ser yo, soy responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser: “Yo soy yo y él es él”, sino “yo soy tú cuando soy yo” (...). Para Levinas (...) el sujeto es sujeto humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte” (Bárcena y Mélich, 2014: 26).

Este posicionamiento sirve para repensar los procesos de inclusión, y de su par el de exclusión, en las instituciones educativas del nivel secundario. Si se tiene en cuenta desde el origen que el ser humano no es y no existe sin los otros, sin aquellos adultos que se hicieron responsables por las nuevas generaciones y las reconocieron, guiaron, orientaron, les hicieron un lugar en este mundo nuevo para los recién llegados; si se tiene en cuenta la igualdad desde el origen de todos los seres humanos, pensar en el concepto de inclusión en la escuela secundaria no sería necesario, no se debería cuestionar si es posible o no. Hasta podría eliminarse del discurso escolar que circula actualmente, empezar de cero, y entender que las instituciones educativas deben tener en su esencia, como sus pilares éticos fundamentales, la idea de hospitalidad, reconocimiento y responsabilidad.

Retomando los planteos de Bárcena y Mélich, quienes explican la teoría arendtiana que diferencia entre labor, trabajo y acción, se menciona lo siguiente:

Educar, por lo tanto, no puede entenderse como “trabajo” sino como “acción”. Resumiendo, pues, tenemos ya las características de la educación como acción: pluralidad, (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida (Bárcena y Mélich, 2014: 90).

Para Arendt la educación es acción porque se opone a la fabricación de los sujetos, al control y la evaluación final (entendido esto como trabajo), por el contrario, es un proceso que tiene que dar lugar a la sorpresa, a lo imprevisto, a lo no planificado. Y, teniendo en cuenta estos planteos, se podría decir que las instituciones educativas, por lo general, están más relacionadas con el primer posicionamiento referido a la educación como fabricación, dejando de lado la idea de educación como acción.

Siguiendo con el eje de la responsabilidad, tomado como un concepto importante para resignificar los conceptos de inclusión y de calidad educativa en la escuela secundaria, y en línea con los planteos filosóficos que se están desarrollando en este

capítulo, Emanuel Levinas realiza aportes muy interesantes con respecto a dicho concepto, agregando también el de heteronomía.

La filosofía moderna presenta un cogito orgulloso, soberano, capaz de darse la ley a sí mismo. La filosofía de la educación ha convertido esta autonomía del sujeto en su fundamento principal. Levinas rompe con el idealismo de la modernidad, y convierte la heteronomía, la responsabilidad, en momento constitutivo y fundacional de la subjetividad. Es necesario desubjetivarse, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo (Bárcena y Mélich, 2014: 147).

A partir de esta cita se puede ver que Levinas inicia su pensamiento cuestionando ciertas posturas modernas que, como se mencionó anteriormente, dificultaban pensar a la educación como un acontecimiento ético, como alteridad, como novedad. En este sentido, se lee claramente que se opone al predominio de la autonomía como modo de entender la conformación subjetiva, ubicando a la relación de dependencia entre sujetos, a la heteronomía, como el paso necesario para construir la subjetividad y para la humanización: la heteronomía funda, hace posible, la autonomía del sujeto.

(...) la heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar. La autonomía no posee la primera palabra. La heteronomía está en función de una voz (ley) que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía debe entenderse como respuesta, no solamente al otro sino del otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad (Bárcena y Mélich, 2014: 146).

Ricardo Forster, filósofo contemporáneo, explica claramente esta importancia que Levinas le otorga a la heteronomía frente a la autonomía:

Lo novedoso que piensa Levinas es que el reconocimiento interfiere en mi autonomía-autista, rompiendo, a partir de la presencia del otro, mi autorreferencialidad. Estamos ante una inversión del principio que dominó las prácticas caritativas de Occidente, frente a una aguda crítica de la filantropía, ya que si simplemente afirmo que el otro me interpela en su necesidad, en su reclamo, en su pedido de comida, que le dé derechos, que lo incorpore a la gramática del sistema, mi lugar, evidentemente, es el de la significación imperial, el que a partir de la misericordia, como si fuera una dama de la sociedad, le da al otro una sombra del banquete, lo dibuja como alguien cuya silueta depende de mí. Su ciudadanía le es impuesta, extraña, le viene siempre de fuera, y yo, íntegro, dadivoso, ocupo el lugar de la buena conciencia, de quien le ha dado el lugar de lo humano al

carenciado, al desplazado, al ausente. En cambio, para Levinas el lugar de lo deshumano no está en el otro, sino que está de este lado de la frontera. Allí se produce la inversión clave: el lugar de lo deshumano, la inhumanidad del hombre, no está en el hambriento, no está en la viuda, en el huérfano, en el extranjero, que son tres categorías paradigmáticas que utiliza Levinas (...); la afirmación de lo humano, el reconocimiento de mi propia humanidad me viene del otro, supone una interrupción en la repetición solipsista, una presencia heterónoma que pone en cuestión el reinado de la autonomía como única propiedad del sujeto (Forster, en Skliar y Larrosa, 2014: 105 y 106).

Resulta interesante este fragmento para analizar el concepto de inclusión que muchas veces es entendido como te incluyo pero tenés que adaptarte a mis reglas, o lo que es lo mismo, la inclusión se realiza teniendo como referencia un patrón dominante o hegemónico, no respetando las particularidades de los grupos sociales, ejerciendo de esta manera cierta colonización, pregonando transformar algo, en este caso incluir, para que nada se transforme y que todo siga igual, logrando que el *statu quo* se siga manteniendo inalterado.

La heteronomía y la responsabilidad tienen estrecha relación con el concepto de alteridad, considerada por Levinas como exterioridad denominada “rostro”.

El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la “presencia viva” del otro, sin mediación, pura significación. (...) El rostro es la voz del que no posee voz, la voz del huérfano, de la viuda, del extranjero (Bárcena y Mélich, 2014: 148 y 149).

En este sentido, consultando los escritos de Levinas, se hace referencia al concepto de “Deseo del Otro”:

(...) el Deseo del Otro (...) procede de un ser ya satisfecho y, en este sentido, independiente y que no desea para sí. Necesidad de aquel que no tiene ya necesidades, se reconoce en la necesidad de otro que es Otro, que no es mi enemigo (como en Hobbes o en Hegel), ni mi “complemento”, como es aún en la República de Platón, la que debe su constitución a que algo faltaría para la subsistencia de cada individuo. El Deseo de Otro –la socialidad- nace en un ser al que no le falta nada o, más exactamente, nace más allá de todo lo que puede faltarle o satisfacerle. En el Deseo, el Yo se dirige hacia el Otro (...) (Levinas, 1974: 75).

La inclusión y la calidad educativa podrían ser resignificadas desde este posicionamiento ético de Levinas. Si no hay un Deseo del Otro, difícilmente las personas que diseñan las políticas educativas y los docentes puedan reconocer a los

estudiantes y a partir de eso enseñarles, transmitirles, determinados conocimientos. Así lo expresan Bárcena y Mélich, tomando a Levinas:

La relación entre maestro y discípulo debe enunciarse en términos de enseñanza, pero de una enseñanza que nada tiene que ver con la reminiscencia platónica, sino que opera como una ruptura en el yo, como una respuesta al otro. El otro es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Es vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela, y se retira si nadie le responde (Bárcena y Mélich, 2014: 152).

A partir de este fragmento también se podría resignificar el concepto de exclusión, entendido como la falta de respuesta, y en consecuencia la retirada, frente a la demanda del Otro. Si un adulto no se hace cargo de la responsabilidad que tiene frente a las nuevas generaciones, si no hay un Deseo del Otro, si se desoyen las demandas que pueden hacer los nuevos, muy probablemente se puedan generar procesos de exclusión ya que ellos “se retiran si nadie le responde”.

Estanislao Antelo, retomando a Rancière, llamaría a esto “desprecio”: “el problema que tenemos entre manos no es la ignorancia sino el desprecio, y (...) el desprecio no se cura con saber sino con consideración.” (Antelo, 2014: 31). Además, en una publicación que realiza en la web titulada “El desprecio en la noche de ignorancia” expresa que es entendido por la filosofía como lo “no digno de ser visto”: “El despreciado no existe. Los inexistentes no suscitan atención. Ninguneados, salen a la caza de reconocimiento. El reconocimiento no es el “buen reconocimiento” sino el reconocimiento a secas”⁷.

En este sentido, la exclusión puede ser resignificada como desprecio, y también, por qué no, la inclusión puesta en práctica en términos de adaptación a la cultura dominante. Si se generan procesos de exclusión en las instituciones educativas del nivel secundario se estaría actuando en términos de desprecio, y además se considera que si no hay calidad educativa el efecto indiscutible es la ignorancia. En este sentido, Antelo se preocupa más por el desprecio que por la ignorancia y así lo expresa:

(...) tenemos dos opciones. Ponemos toda nuestra energía en presuponer y despejar ignorancias repartiendo conocimientos que faltan en los destinatarios o ampliamos la consideración en todas sus formas. Por supuesto que es legítimo pensar que quien “desasna” es considerado. Sin embargo, si ese es el caso, falta

⁷ Antelo, E. “El desprecio en la noche de ignorancia”. <http://flacso.org.ar/noticias/el-desprecio-en-la-noche-de-ignorancia/>.

localizar lo que el ignorante sabe o, en su defecto, decretar con sinceridad que, en tanto tal, efectivamente, no sabe nada. Este último parece ser el caso (Antelo, 2014: 31).

Con respecto al concepto de consideración, propuesto por Antelo como la clave para luchar contra el desprecio y como más importante que el saber que “cura” la ignorancia, el autor expresa con su modo particular de escribir:

(...) ¿qué querrá decir que el problema no es la ignorancia sino la consideración?

No estoy muy seguro, pero tal vez se trate de rechazar el usufructo deliberado de la ignorancia, la distinción entre lo superior y lo inferior y la tentación siniestra de coleccionar incapacidades. En lugar de esos deportes, tal vez podamos abocarnos a ampliar sin cesar los espacios de libertad y arremeter contra los que levantan el dedo índice para indicar nuestra miseria cognitiva (Antelo, 2014: 32).

En cuanto al concepto de calidad educativa, y en relación con lo que se viene desarrollando en este capítulo, Carlos Cullen (1997) destaca que las cuestiones que la definen son: “la calidad del deseo de aprender y la calidad del poder de enseñar”, constituyéndose esto como una doble lucha por el reconocimiento.

Lo que más desea el deseo de aprender es a ser reconocido como deseo de aprender. Lo que más puede el poder de enseñar es ser reconocido como poder de enseñar. Justamente, el reconocimiento del “deseo de aprender” y del “poder de enseñar” transforma la circulación de saberes en un proceso de producción social de conocimientos, es decir, en un proceso educativo en sentido estricto (Cullen, 1997: 182).

Se entiende que despreciar uno de estos deseos invalida la posibilidad de transformación educativa, porque si solo se reconoce el poder de enseñar no se está dejando que el otro interpele, adoptando una mirada unilateral e irresponsable de lo que implica el acto de enseñar. En este sentido, Cullen se pregunta “¿De qué nos sirve saber más y actuar libremente si no somos capaces de oír la interpelación del otro?” Asumir la “invitación a salir de nosotros mismos, de nuestro saber y de nuestra acción, respondiendo al otro que nos interpela”, confirma la responsabilidad ética que tenemos como profesionales de la educación frente al encuentro con el otro.

En este sentido, el filósofo contemporáneo considera que:

Cuando “poder enseñar” implica despreciar el deseo de aprender y sólo busca ser reconocido como “poder”, estamos ante el autoritarismo magisterial, en cualquiera de sus formas, que implica un verdadero desprecio arrogante o

desesperado por la vida y un enquistarse en formas dogmáticas del conocimiento, incapaces de producir conocimientos nuevos y significativos, simplemente por incapaces de reconocer el deseo de aprender (Cullen, 1997: 182)

El autoritarismo magisterial, el desprecio y la ignorancia están estrechamente vinculados con la exclusión y con el modo de significar la calidad educativa como la apropiación individual de conocimientos enciclopédicos y con la eficiencia y la eficacia del producto terminado. Esto también anula el reconocimiento del deseo de aprender del otro y al otro como un semejante.

Por el contrario, si se tienen en cuenta los planteos de Cullen para repensar la calidad educativa, el poder de enseñar se resignifica ante la sola presencia del otro, ante su deseo de aprender, asumiendo la responsabilidad que ello implica en las prácticas educativas cotidianas y con la certeza de que cada vez que se establece una vinculación con el otro hay algo de nuestra humanidad que también se modifica.

Para cerrar con los aportes de Cullen, el pensador propone una definición muy interesante de calidad educativa:

La calidad de la educación es, entonces, la producción social de conocimientos de calidad. Esto es posible porque atendemos a las condiciones de producción: reconocemos profesionalidad en la enseñanza y diferenciación en los aprendizajes; porque entendemos la “producción social de conocimientos”, la educación, como una acción social, tanto comunicativa como estratégica; porque reconocemos simultáneamente deseo de aprender y poder de enseñar (Cullen, 1997: 184).

Para ir finalizando el desarrollo de este capítulo se retoman los valiosos aportes de Rancière que plasma en su libro “El maestro ignorante” para continuar resignificando los conceptos de inclusión y calidad educativa.

Ambos conceptos, desde la fundamentación de la política pública para la educación, son estrechamente vinculados con la igualdad y la emancipación, ejes de la propuesta de Rancière. Hacer referencia a estos últimos permite pensar los procesos educativos de otro modo, teniendo en cuenta al ser humano como protagonista principal, dejando de lado las jerarquías que instalan diferencias de poder, de saber y de acción.

En el libro mencionado, Rancière relata la historia de Joseph Jacotot, un profesor de literatura francesa quien en 1818 en la Universidad de Louvain, Bélgica, comienza a desarrollar una enseñanza de cosas que ignoraba, proclamando así que la inteligencia de todos los hombres es igual. En este sentido, Jacotot, con respecto a la igualdad, advierte que:

(...) la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes (Rancière, 2007: 9).

El concepto de inclusión y el de calidad educativa deben tener como supuesto básico el posicionamiento teórico, filosófico y político de la igualdad de origen de los seres humanos. Esto permitiría que los responsables de las políticas educativas y los docentes tengan como base para su trabajo el respeto por el otro como un igual, como alguien, como cualquiera, que puede aprender, dejando de lado los supuestos de que algunos se lo merecen más y otros no tanto, dejando de lado que la calidad es sinónimo de excelencia, de incorporación acrítica de conocimientos y de cumplimiento de objetivos a rajatabla que fueron previamente planificados. Además, hasta se podría pensar en eliminar el concepto de inclusión, como si habría un referente hegemónico que incluye y los demás deben adaptarse a sus reglas. El concepto de inclusión en sí mismo ya pone en cuestión a la igualdad, ya que parecería ser que el objetivo es lograr la igualdad cuando, tomando a Rancière, la igualdad no debe ser vista como un horizonte al cual se debe llegar, sino que se debe verificar y reconocer desde el origen. Así lo sigue desarrollando el filósofo:

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar (Rancière, 2007: 10).

Con respecto al planteo de la emancipación, que también debe ser considerado como supuesto básico de los conceptos analizados en este trabajo, Rancière la define como:

(...) que cada hombre del pueblo pudiera concebir su dignidad de hombre, medir su capacidad intelectual y decidir sobre su uso. (...) Quien enseña sin emancipar, embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada (Rancière, 2007: 33).

Esta interesante cita sirve para resignificar el concepto de calidad educativa en el sentido de que la misma no debe pensarse exclusivamente como la acumulación y el

aprendizaje de conocimientos, también es necesario pensar que la calidad educativa está en la posibilidad de emancipación de los sujetos de la educación, reconociéndose como seres humanos iguales a los demás, como sujetos intelectuales, reconociendo y verificando la igualdad de las inteligencias.

Todo emancipado puede ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de que lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales (Rancière, 2007: 58).

Si se toman las ideas de este destacado autor, la inclusión y la calidad pueden ser considerados como aspectos complementarios y también como conceptos que no dejan de ver al sujeto de la educación como un ser humano que requiere de la educación para su desarrollo, más allá de la incorporación estricta de los saberes, la educación también pasar por una cuestión ética principalmente:

El problema no es hacer sabios. Es elevar a quienes se creen inferiores en inteligencia, hacerlos salir del pantano en que se pudren: no el de la ignorancia, sino el del desprecio de sí mismos, del desprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores (Rancière, 2007: 130).

Como se decía al inicio de este capítulo, retomando a José Domingo Contreras, necesitamos palabras. Algunos podrían contradecir esto diciendo: ¿más palabras de las que ya hay? Necesitamos más acciones, no tanto palabrerío, para que haya cambios en *la educación...* Sin embargo, la postura que sostiene este trabajo es esta: sí, se necesitan más palabras que humanicen, que puedan habilitar pensamientos y acciones orientadas por fundamentos éticos y políticos más firmes, que tengan a los sujetos destinatarios de la educación como los protagonistas principales. Necesitamos más educación y no tanta escolarización.

En este sentido, para resignificar (y por qué no, renombrar) los conceptos de inclusión y calidad educativa hay que tener a la ética como marco teórico desde el cual pensarlas y llevarlas a la práctica y otro aspecto sumamente necesario es que en las escuelas se piense y se actúe teniendo en cuenta a la educación y no a la escolarización/formateo/fabricación que muchas veces no permite que algo de lo nuevo aparezca, algo del orden del enigma que todos los sujetos poseen, corriéndose del lugar del control, el disciplinamiento y la fabricación de los sujetos, lo que genera como efecto posible la exclusión. Y esta exclusión no es solamente de las instituciones educativas sino, muchas veces, de la sociedad, de la cultura en común, de las relaciones

interpersonales. Y así, el objetivo de la escuela, funcional al sistema capitalista, estaría logrando su cometido, que es lo que no le hace bien a la sociedad que necesita transformarse para dar lugar a todos los sujetos, para no seguir diferenciando y fragmentando.

Una de las hipótesis del presente trabajo suponía que los conceptos de inclusión y calidad educativa estaban siendo naturalizados o vaciados de sentido. A medida que se fueron desarrollando los capítulos, el devenir de la hipótesis hizo que vaya reformulándose este supuesto previo, considerando que en realidad no se estaba generando ese efecto al utilizar dichos conceptos en el campo educativo, sino que desde el posicionamiento de los docentes hay una variedad de significados que en algunos puntos coinciden, y en otros no, con la política educativa provincial. En este sentido, el objetivo de este capítulo fue el de brindar alternativas conceptuales para poder brindar un sustento teórico, filosófico y político más consistente frente a las dudas, contradicciones, cuestionamientos y certezas que tienen los docentes cuando hacen referencia a los conceptos ejes de este trabajo.

Así, se sigue sosteniendo que los conceptos desarrollados en este capítulo permiten poner un freno a la vorágine discursiva que caracteriza a las políticas públicas para la educación y que se traduce en los pensamientos y acciones de los docentes, donde los slogans son moneda corriente, generando como efecto la repetición de los mismos, a veces sin saber lo que se está diciendo, o dándole una variedad de significados que no permiten poner el foco en lo más importante: el sujeto de la educación, ese Otro, el semejante.

Además, estas alternativas conceptuales también permiten desandar y cuestionar los posicionamientos que consideran a la calidad educativa como una justificación de la exclusión. Como se pudo leer a lo largo del análisis realizado en este trabajo, la política pública para la educación y los docentes no significan a la relación entre la inclusión y la calidad educativa de esta manera, por el contrario, la mayoría considera que son complementarias. Ahora bien, por momentos se pudieron identificar algunos posicionamientos que, tal vez de una manera indirecta, aludían a ciertas dudas y contradicciones, por ejemplo con respecto a que si algunos estudiantes no estuvieran en las escuelas tal vez la calidad pudiera mejorar, o que si se contienen y sostienen a algunos estudiantes, otros (los más responsables, los que más se esfuerzan) quedan excluidos.

En este sentido, resignificar y renombrar a la inclusión y la calidad educativa como acontecimientos éticos, como hospitalidad, reconocimiento, responsabilidad, heteronomía, alteridad, consideración, como reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar, como igualdad y emancipación, podría hacer que esas dudas que llevan a posibles procesos de exclusión en el sistema educativo se disipen, se aclaren y un objetivo en común se establezca: el Otro.

Reflexiones finales

Muchas fueron las preguntas y reflexiones expresadas en este trabajo, desde el inicio hasta el final. Tal es así que, en coherencia con lo que se fue escribiendo, esta culminación no pretende ser de conclusiones cerradas sino que seguirá sosteniendo interrogantes que ayuden a continuar transitando el camino de transformaciones en la escuela secundaria de la Provincia de Santa Fe y, por qué no, que se haga extensivo a las escuelas secundarias de todo el país.

El devenir de las hipótesis será el eje principal que vertebrará este último esfuerzo de análisis, reflexión, lecturas y escrituras.

El tema propuesto para la investigación era: Problematización de los conceptos de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario en una política de la provincia de Santa Fe: tensión entre el posicionamiento de una política pública para la educación y la voz de los docentes. Propuestas de alternativas conceptuales desde el campo de la filosofía. En este marco, se sugerían las preguntas y los objetivos que orientaban el trabajo. Satisfactoriamente, se puede decir que las mismas fueron muy clarificadoras al momento de realizar las entrevistas con los integrantes del equipo de gestión del programa “Escuela Abierta” y los docentes, posicionamientos que son la base de este trabajo, los que le dan sentido al mismo. Además, sirvieron para establecer un eje vertebrador sin el cual se hace más difícil el análisis y la escritura de temas educativos que pueden perder sus límites, en el sentido de que hay mucho para decir sobre ellos porque son actuales y circulan cotidianamente tanto en el diseño de políticas públicas para la educación como en el trabajo de los docentes del nivel secundario. Por esta razón, las preguntas y los objetivos sirvieron de marcos muy claros para poder reflexionar, analizar y escribir no perdiendo el eje del trabajo.

Las hipótesis propuestas, que fueron retomadas en los capítulos al modo de ir construyendo su devenir, es decir, de ir analizando si podían seguir afirmándose o cuestionándose, eran (siempre teniendo en cuenta el significado que se le atribuye a los conceptos de inclusión y calidad educativa, y a su relación):

- Desde la fundamentación del programa “Escuela Abierta”, como política pública para la educación, se sostienen unos significados que podrían no coincidir con los posicionamientos de los docentes.
- En el significado que se le atribuye a la relación entre inclusión socio-educativa y calidad educativa, el segundo concepto podría estar funcionando como una

justificación para la exclusión de algunos jóvenes del sistema educativo, en lugar de su contrario que es el que se pretende como objetivo de la política educativa provincial.

- Los significados que se le atribuyen a los conceptos de inclusión socio-educativa y calidad educativa, y a su relación, estarían siendo naturalizados, lo que generaría que se vacíen de sentido. Se presupone que los mismos podrían resignificarse desde los aportes del campo de la filosofía.

Con respecto a la primera hipótesis, el trabajo realizado demuestra que hay notables diferencias entre los modos de significar la inclusión y la calidad educativa, y su relación, entre los integrantes del equipo de gestión y los docentes entrevistados. Se entiende que esto se produce por las resignificaciones que los docentes siempre hacen de las propuestas de la política educativa, estableciendo una diferenciación entre ellos y nosotros, que tienen como efecto que le otorguen significados distintos y variados a los conceptos de inclusión y calidad educativa. Además, el vivir situaciones complejas en las instituciones educativas, propias de las relaciones interpersonales, de las relaciones con el Otro, los docentes tienen más dudas y contradicciones con respecto a los objetivos de la política educativa y a cómo llevarlos a la práctica.

Si bien estas son dinámicas propias de toda implementación de una política pública para la educación y de la incorporación de unos conceptos circulantes, como diría Cerletti, se considera importante no perder de vista algo que se rescata de manera reiterada en este trabajo: el aspecto ético de todo proceso educativo.

En este sentido, es para seguir insistiendo en que la educación es un acontecimiento ético que tiene que inmiscuirse necesariamente en el sistema educativo, en la política educativa, en las instituciones educativas, en las aulas.

La segunda hipótesis planteada invitaba a revisar aquellos supuestos primeros que originaron la investigación, con la idea de que el significado atribuido a la calidad educativa podría transformarse en una justificación de la exclusión. Mis primeras impresiones, por haber presenciado debates en los primeros encuentros del programa de formación permanente “Escuela Abierta” del nivel secundario, eran que algunos docentes veían en veredas enfrentadas a la inclusión socio-educativa y a la calidad educativa, pero no se tenía bien en claro cuál era el significado de cada uno específicamente, para poder luego ponerlos en relación. Por eso, esta investigación tomó este camino, el de aclarar (con algunas voces de docentes del nivel secundario como

muestra representativa) qué entendían los docentes y la gestión de la política pública por cada uno de estos conceptos.

En este sentido, lo analizado y reflexionado permitiría decir que desde la fundamentación del programa, del equipo de gestión y de la mayoría de los docentes entrevistados se significa a la inclusión y a la calidad educativa como aspectos complementarios, tal vez con más énfasis y convencimiento desde el nivel macro y con más dudas, contradicciones e interrogantes en el nivel micro. Esto no invalida las buenas intenciones y el trabajo realizado por los docentes en las instituciones, por el contrario, le otorga más complejidad a sus acciones ya que piensan y reflexionan mucho sobre todos los pasos a dar, sobre la manera de trabajar, de enseñar, de reconocer al otro, de acompañar, orientar, todas tareas propias de los educadores comprometidos.

Sin embargo, algunos educadores coincidían en señalar situaciones donde las dudas de si es posible lograr la inclusión y la calidad educativa de manera interrelacionada se potencian aún más, dando lugar a posibles procesos de exclusión de sujetos que no se adaptan a la vida escolar, por distintos motivos. Por ejemplo, la contradicción que se menciona de sentir y pensar que si algunos estudiantes no estarían más en las instituciones educativas la situación en el aula mejoraría; el planteo de sentir que si se incluye a algunos estudiantes se está excluyendo a otros que se esfuerzan más, que se lo merecen más; etc.

Además, es para destacar que en el análisis de los significados que se le otorgan a la relación entre inclusión y calidad educativa algunos docentes señalan que no hay inclusión sin calidad educativa. ¿Qué quieren manifestar con esta idea? Que si se aceptan a todos los estudiantes en las escuelas, si se los retiene, contiene y acompaña, esto debe ser con calidad educativa, entendida como la transmisión de conocimientos, el aprendizaje y apropiación de los mismos, junto con otros aprendizajes como los valores. Si no se produce esto consideran que se hace como si se estuviera incluyendo, pero eso no es una verdadera inclusión. En cambio, desde el equipo de gestión sostienen que inclusión es calidad educativa.

Aquí surgen algunos interrogantes que siguen apareciendo (aún en estas conclusiones que parecería que deberían dar una receta y un diccionario de cómo significar correctamente los conceptos, pero se lamenta decir que no lo harán): ¿si no se logra calidad en el proceso educativo, entonces vale que el estudiante quede afuera de las instituciones educativas? ¿Qué formato, estrategias, metodologías, reconocimientos y

conocimientos (o como quieran llamarse) se deberían ofrecer en las escuelas para que todos puedan estar y existir en ellas?

En este sentido, se podría significar, sintéticamente, a la inclusión como reconocimiento y a la calidad como conocimiento, ¿por qué? Porque es necesario, primero, el reconocimiento del otro para que, luego, el aprendizaje de conocimientos se produzca. Si no se lo reconoce como un semejante, es difícil que algo del orden del conocimiento tenga lugar, ya que la relación intergeneracional que se da en las escuelas entre docentes y alumnos estaría anulada desde el inicio si el reconocimiento (mutuo) no se produce.

Con respecto a la tercera hipótesis propuesta, las primeras preguntas que aparecían como movilizadoras eran: ¿Por qué estos conceptos se vienen reiterando considerablemente en los discursos educativos, adquiriendo diferentes significados según el momento histórico, pero el sistema educativo no se vio transformado sustancialmente? ¿Estos conceptos utilizados en las políticas públicas son los más apropiados para ofertar significados con el objetivo de que surjan sentidos? ¿Cómo repensar, resignificar (¿y renombrar?) estos conceptos para que se produzcan transformaciones en el marco de una política pública para la educación para el nivel secundario?

Los supuestos eran que ambos conceptos se reiteraban de manera considerable en el discurso educativo (tanto desde la política educativa como de los docentes) pero eso no redundaba en transformaciones significativas en la realidad de las instituciones educativas. Entonces, aparecía esta inquietud de reflexionar si podían ser resignificados o, por qué no, renombrados para ofertar otros significados posibles que pudieran también crear otras realidades donde todos sean tenidos en cuenta en las escuelas. El campo de la filosofía, y más específicamente de la ética, era la puerta de entrada para intentar lograr estos objetivos.

Teniendo en cuenta la hipótesis, se podría decir que, luego de lo trabajado, al contrario de estar produciéndose un vaciamiento de sentido de los conceptos, se los está significando de diversas maneras, cargándolos de un sentido muy variado. Es por esta razón que lo que se puede analizar es que se repiten una variedad de significados, con dudas e interrogantes, que generan una cierta vorágine discursiva a la cual es necesario ponerle un freno para detenerse a pensar y reflexionar sobre lo que se está diciendo y cómo se lo está diciendo y significando.

Así, se proponen otras palabras para resignificar y renombrar los conceptos: hospitalidad, reconocimiento, responsabilidad, heteronomía, alteridad, consideración, reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar, igualdad, emancipación. Estas permiten poner en el centro de la escena a las relaciones humanas, interpersonales, de reconocimiento y de transmisión de conocimiento propias de la vida institucional, pero que deben ser más valoradas para que el respeto por la humanidad del Otro impida que la exclusión forme parte del sistema educativo de todo el país.

Ahora bien, a partir del desarrollo de este capítulo podría surgir una advertencia que resulta necesario aclarar: ¿la resignificación de los conceptos desde el campo de la filosofía y de la ética, necesariamente puede generar transformaciones en el campo educativo? ¿el sistema educativo, con su capacidad de neutralización, no podría banalizar las categorías y sus significados que se proponen en este último capítulo? En este sentido, se considera imperioso mantener siempre una postura crítica y reflexiva frente a los conceptos que se utilizan en el campo educativo porque, detrás de su utilización, están los sujetos de la educación, jóvenes que con su sola presencia nos conmueven y exigen que repensemos constantemente las prácticas educativas y las acciones que se llevan adelante para poder reconocerlos y hacer disponibles los espacios institucionales necesarios para su educación.

Para ir finalizando, el nivel secundario, tal como se está construyendo en la actualidad, se merece una reflexión y el aporte de Pablo Gentili ayuda para que sea posible. El autor considera que la escuela secundaria es:

(...) la oportunidad para crear un espacio que ofrezca a la juventud –a las juventudes- la posibilidad de pensarse a sí misma, de reflexionar sobre el mundo, sobre la sociedad en la cual vive, de entender los procesos que abren o clausuran oportunidades históricas. Un espacio para que los jóvenes aprendan a leer el mundo y a reconocerse como parte de él, con sus miedos y sus ansiedades, con sus certezas inquebrantables y sus dudas inconmensurables, con sus rostros y su ánimo cambiante y con confianza en sí mismos. Una escuela que los escuche y los acoja, que los cuide y los libere, que los aproxime al borde del abismo, para que, solos, echen a volar.

Tal vez parezca poco, pero suena mejor que tanta cantinela hipócrita sobre el futuro de incertidumbre y congoja que les espera a los millones de jóvenes latinoamericanos (Gentili, 2011: 120).

La problematización realizada en este trabajo adquiere sentido y se presenta como inquietud debido a la situación por la que está atravesando la escuela secundaria, de transformación y construcción de una nueva identidad que le brinde más firmeza y certezas para trabajar por la educación de los jóvenes. Los conceptos de inclusión y calidad educativa analizados forman parte del discurso y de la identidad de la escuela secundaria hoy, pero pueden ser renombrados y resignificados para que los interesantes objetivos que propone Gentili puedan lograrse y que así también los procesos de exclusión no sean una realidad cotidiana.

La escuela secundaria debería ir contra el sistema capitalista, proponer otras ofertas, alternativas, formatos que brinden la posibilidad de que todos los jóvenes puedan transitarla satisfactoriamente. Si sigue anclada al objetivo de selección, a la idea de que llega el que más se lo merece, el que más se esforzó, el mejor promedio, la mejor calificación, se dejan de lado otros aspectos sumamente enriquecedores para el joven y para el nivel secundario en general.

Una variedad de significados de inclusión y calidad educativa, y de su relación, se han desplegado en este trabajo, respondiendo a las preguntas planteadas en el inicio y teniendo en cuenta las hipótesis formuladas. Previamente se había manifestado que se tenía la percepción de que en las instituciones educativas circulaban una multiplicidad de significados, pero no se tenía en claro cuáles eran. Además, otra preocupación era el significado que se le atribuía a la relación entre inclusión y calidad educativa, dudando de que el significado que se le daba a la calidad educativa podía servir como una excusa para justificar que para algunos jóvenes la inclusión no era posible.

Para desandar estos supuestos, interrogantes, dudas y preocupaciones fue muy valioso todo el proceso realizado: clases de la Maestría en Política Públicas para la Educación con los aportes tan destacados de los profesionales que compartían generosamente sus producciones, ideas, posicionamientos; las lecturas realizadas de autores que hasta el momento desconocía y que seguiré consultando porque le dan otro sentido a la educación, le dan un aire de renovación a la rutina (casi mecánica a veces) de los procesos educativos, más específicamente, de la escolarización; las entrevistas realizadas a personas que planificaron el programa de formación permanente “Escuela Abierta”, representante destacado de la política pública para la educación de la provincia de Santa Fe en la actualidad; las entrevistas realizadas a los colegas docentes quienes muy gentilmente compartieron sus ideas, sus posicionamientos que, con mucho

respeto, se intentaron analizar; y, por último, el esfuerzo por concentrar en estas páginas la escritura de todo el proceso realizado, con mucha dedicación y compromiso.

Para ir cerrando, vale destacar que lo que siempre movilizó este proceso fue el “rostro del Otro”, al decir de Levinas, todos aquellos jóvenes que, en mi acotada experiencia como docente en las escuelas secundarias, me interpelaron e hicieron que la educación se ponga en práctica como acción, retomando también a Arendt, y que también estuvieran atravesadas por frustraciones al comprobar que la exclusión se produce y que somos responsables como adultos de cambiar estas situaciones. Y este trabajo es un aporte en este sentido de intentar transformaciones, de apostar a otros modos de concebir a la educación, no solo limitada a la escolarización sino teniendo en cuenta que va mucho más allá de eso y que tiene efectos en la vida de los sujetos que transitan las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Santa Fe.

Bibliografía

- Aguerrondo, Inés (2010). “Retos de la calidad de la educación: perspectivas Latinoamericanas”. IIPE/UNESCO – Sede Buenos Aires. Seminario Internacional “Desafíos de la Educación Contemporánea: la calidad como asunto de derechos”. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/Aguerrondo-Bogota-2010-Retos-de-la-calidad-de-la-educacion.pdf>
- Aguerrondo, Inés. “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación”. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Programa Calidad y Equidad en la Educación. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Ander-Egg, E. (2005). “La necesidad de mejorar la calidad de la educación”. En Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Antelo, E. (2014). “Capítulo I: Maestreado”. En: Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos. 1ª. ed. Rosario: Homo Sapiens.
- Antelo, E. (2014). “Capítulo II: ¡Todos adentro!”. En: Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos. 1ª. ed. Rosario: Homo Sapiens.
- Antelo, E. “El desprecio en la noche de ignorancia”. Disponible en: <http://flacso.org.ar/noticias/el-desprecio-en-la-noche-de-ignorancia/>
- Arendt, Hanna (1996). “La crisis en la educación”. En Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Editorial Península.
- Arroyo, M. (2010). “Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad”. En IV Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. La Plata. Disponible en: <http://www.academica.com/000-027/531>
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). El nivel educativo sube. Madrid: Morata.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (dirs.). (2008). Los efectos de la educación. 1ª ed. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), vol. 4, n° 3. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. España.
- Castel, R. (1995). La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Paidós.
- Cerletti, A. (2009). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. Disponible en: [http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20\(2\).pdf](http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20(2).pdf)
- Connell, R. (2006). Escuelas y justicia social. 3ª reimp. Madrid: Morata.
- Contreras, J. D. (2014). "Prólogo". En Skliar, C. y Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.
- Cornú, L. (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza". En: Frigerio, G. (comp.) Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Cullen, C. (1997). "La calidad de la educación como lucha por el reconocimiento". En: Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2007). Conferencia "Calidad de la educación: su función socializadora y de formación de valores". Buenos Aires.
- Cullen, C. (2012). Conferencia "La ética docente en el paradigma de la educación para la inclusión". Venado Tuerto, Santa Fe.
- Derrida, J. (2008). La hospitalidad. 3ª ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Diker, G. (2010). "Los sentidos del cambio en educación". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: ese acto político. Paraná: Fundación La Hendija.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2015). Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". En Cadernos de Pesquisa. v. 34, n. 122, p. 305 a 335. São Paulo. (Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200003&script=sci_arttext).

- Forster, R. (2014). "Capítulo 4: Los rostros de la alteridad". En: Skliar, C. y Larrosa, J. (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Frigerio, G. (2010). "En la cinta de Moebius". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Frigerio, G., Diker, G. y Mendoza, S. (2009). "Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación". Programa Eurosocial – Educación. Proyecto: Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Gentili, P. (1997). "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". *Revista Archipiélago*. N° 29. Barcelona. España.
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C. (2006). "La inclusión como posibilidad". 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (Disponible en: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>)
- Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Narodowski, M. (2008). "La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 6. N° 2. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. España. (Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160203>).
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Ricoeur, P. (2004). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica, Colec. Filosofía.
- Rojas Mix, M. (2008). Conferencia "El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe". Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Derecho. Rosario.

- Santos Guerra, M. A. (1999). "Las trampas de la calidad". En Revista Acción Pedagógica. Vol. 8, N° 2. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973330.pdf
- Sendón, M. A. (2011). "El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria". En: Tiramonti, G. (dir.). Variaciones sobre la forma escolar. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO.
- Serra, M. S. (2007). "Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos". En: Frigerio y Diker (Comp.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Serra, M. S. y Canciano, E. (2002). Formación docente y riesgo social: La pobreza en el/del discurso pedagógico. Universidad Nacional de Rosario.
- SITEAL. (2014). Diálogos del Siteal. Conversación con Pablo Gentili. "La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción".
- Skliar, C. (2014). "Capítulo 6: Fragmentos de experiencia y alteridad". En: Skliar, C. y Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2010). Conferencia "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Santa Rosa, La Pampa.
- Tiramonti, G. (2004). "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino". Rosario, Argentina: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año VII N° 12.

Documentos oficiales

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, Diciembre). Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Programa de Formación Permanente "Escuela Abierta". Fundamentación. Marzo de 2014.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 201/13.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 206/13.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 219/14.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 2751/13.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 1467/14.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Primer informe de trabajo elaborado por la Subsecretaría de Planificación y Articulación Educativa, sobre el Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”. Rosario, Santa Fe. Octubre de 2014.

Anexo

**Entrevista a dos integrantes del equipo de gestión del Programa de Formación
Permanente “Escuela Abierta”**

E1: Entrevistado 1

E2: Entrevistado 2

M.P: Martina Pietroni

E. 2: Programa acordado federalmente, con resolución de consejo federal

E.1: En realidad el Programa Escuela Abierta no es la única política pública que retoma los conceptos de Inclusión y Calidad Educativa, nosotros lo decimos en nuestro propio discurso, ¿no? que para poder trabajar los ejes de calidad, inclusión y la escuela como institución social, se hace una abrevaje de muchas políticas, lo habrás visto en las jornadas, que nosotros recuperamos, vamos recuperando distintos planes, programas, específicamente y otros que son marcos: la estabilidad laboral, es una política pública que tiene fuerte impacto en el tema de la calidad, y de la inclusión también, pero el de la calidad porque al ser personal, no es lo mismo, ser personal itinerante, ¿vos sos titular porque sos de una escuela privada?

(...)

El hecho de estar mucho tiempo interino en ese lugar, te comprometes pero no sabés por cuánto tiempo vas a estar en la escuela, entonces también el vínculo que vos podes generar con la institución y con tu trabajo es diferente, entonces digamos que... yo porque vos tomaste esto como eje, sin duda nosotros lo recuperamos de los ejes de la política provincial, o sea, nosotros creemos que estos son los fundamentos de nuestra política provincial y, bueno, el programa los recupera para trabajar la capacitación, pero no es solamente la política para trabajar la inclusión y la calidad.

Para nosotros fue una necesidad explícita, bueno esto que venimos diciendo hay que empezar a escribirlo, poder plantearlo como un discurso oficial. Digamos, nosotros, una cosa que estaba dentro del Programa, estaban los ejes dentro de la política, estaba en el Plan Estratégico, bueno, nosotros lo recuperamos y lo instalamos como discurso, porque bueno creemos, y esto es el fundamento teórico, que las transformaciones también empiezan por ahí, cuando vos podes instalar a nivel de discurso algunas cuestiones y desde ahí llevarlas a la práctica. Entonces, ese fue el ejercicio del documento de fundamento. El documento de fundamento, para cuando nosotros lo armamos, en realidad la gestión Balagué tenía unos meses, tenía 5 o 6 meses...

E. 2: Un poquito más...

E. 1: Un poco más, ponele 1 año; 1 año de trabajo que nosotros empezamos a armar el documento... no, sí, tenés razón, en marzo del año anterior, pero había mucho material armado, pero dijimos vamos a sistematizarlo como un documento propio de la gestión en donde se diga claramente cuáles son los ejes que el Ministerio de Educación está planteando. Y nosotros como Programa de Formación Docente somos los que lo llevamos, no somos los que lo inventamos, son de la política... Así que, bueno, eso fue el trabajito, recuperarlo...

M.P: Bueno, ¿quieren que comencemos?

E. 2: E. 1, Coordinadora General de Facilitadores del Programa y parte, por supuesto, del equipo de gestión.

M.P: O sea, ¿vos coordinas a todos los facilitadores de la Provincia? Porque vos me habías comentado que tienen coordinadores de nodos... O sea que vos...

E. 1: En realidad, sí, nosotros trabajamos con los 5 coordinadores de Nodos más hay una coordinadora de nivel que es, de Nivel Superior, porque así lo planteó el Programa Nacional, que tuviéramos... nosotros en realidad estamos trabajando de manera conjunta porque... bueno, eso ya lo sabés... que no trabajamos por niveles sino que trabajamos por territorio. Bueno, entonces de esos coordinadores, con esos coordinadores y con el equipo central armamos un equipo de trabajo y ahí es donde yo participo coordinando un poco esa tarea. Y ellos, a su vez, coordinan a los facilitadores, después nos encontramos una vez al mes con todos los facilitadores y hacemos algunas intervenciones, pero nuestro trato no es directo con los facilitadores sino a través de los coordinadores.

M.P: ¿Cuánto tiempo hace que forman parte del equipo?

E. 1: Nosotros estamos desde los inicios del Programa, de hecho cuando nació el Programa a nivel nacional, que fue en Agosto de 2013, se empezó a pensar, bueno, que en la Provincia, quién lo iba a tomar, cómo se iba a trabajar, bueno, entonces ahí no más cuando se decidió armar la comisión nos llamaron a E. 2 y a mí, como extras a los que ya estaban dentro del Gobierno. Dentro del Gobierno lo toma la subsecretaría de Planificación Educativa... de Planificación y Articulación Educativa, que es la de Carina Gerlero, y Carina convoca para armar un primer pequeño grupo, nos llama a nosotros dos, y forman parte también dos direcciones provinciales: la Dirección Provincial de Nivel Superior, de Irene López, y la que en ese momento estaba como Directora Provincial de Diseño Curricular, y armamos el primer grupo chico para

empezar a pensar el programa y de ahí en más... Estamos desde los inicios, oficialmente empezamos a trabajar en Septiembre, más o menos, finales de Septiembre, principios de Octubre de 2013... Contratados efectivamente, a finales de Enero, cuando empezó el Programa arrancamos...

M.P: Bien, bueno, ¿cómo valoran la puesta en marcha de este Programa, como una Política Pública para la Educación de la Pcia. de Santa Fe?

E. 1: Es una pregunta con trampa... ¿Qué te voy a decir... Horrible...? (risas)

M.P: Muy subjetiva la respuesta...

E. 1: Pero te vamos a ser sinceros... No, en principio nosotros estamos muy orgullosos del trabajo y sabemos que ha tenido distintos matices, en el informe, en el segundo informe de fin de año... ¿Ese es el que leíste?

M.P: El de Octubre leí yo...

E. 2: No, el segundo no tiene la puntada final...

E. 1: Claro, porque no salió, no salió a la cancha, pero nosotros ya lo vimos... Así como se hizo el primer informe con las tres primeras jornadas, después hay uno que toma todo el año... Y bueno, lo que nosotros decimos es eso, que el Programa era exitoso si se lo apropiaban los docentes de hecho, ¿no?... El programa para nosotros funcionaba bien si los docentes lo tomaban como parte de sus prácticas, el hecho de sentarse con sus compañeros y poder discutir una temática que le era propia ya que tenía un impacto en esta institución con características específicas y que a partir de eso podían transformar esas prácticas, generar acuerdos... Y lo que nos pasó fue que, al principio, nosotros sabíamos que cuando íbamos a salir a la cancha íbamos a recibir el salto a la yugular, que no todos iban a estar muy contentos y de hecho pasó, no en todos los niveles... Nosotros empezamos con el 20% de las instituciones, pero de todos los niveles y modalidades y... bueno... a primera mirada... tuvimos buena aceptación y, bueno... te cuento el final así... fue todo un proceso donde a medida que fue pasando el tiempo la gente se fue apropiando, porque lo que fue al principio, un mayor nivel de resistencia, fue disminuyendo al punto que después fueron los grandes defensores y, este año, cuando convocamos al resto de las instituciones son los que alientan a los nuevos directores a la participación, lo cual para nosotros es un indicador de que la cosa funciona bien. Y después, obviamente, en los distintos niveles y modalidades se comportaron de forma diferente y esto es medio como de libro, ya sabíamos, podíamos anticiparlo... En el nivel inicial y primario tuvieron muy buen nivel de aceptación y de

participación y que se les ocurrían cosas creativas y qué se yo.... Secundaria se enojó, y Superior ¡Guaaaaaaa! Fue como en la graduación del sistema, el nivel de enojo... Pero, vuelvo a decir, sobre fin de año, digamos que igual, el enojo... el enojo yo lo divido por lo pronto en dos aspectos: por un lado está el enojo sobre la temática, esto, la inclusión y calidad... En secundaria está muy fuerte esto: “qué me van a decir a mí si yo tengo todos los pibes adentro...” Pero en realidad lo que a nosotros nos preocupa, en principio, era sacar el enojo del programa... Que esto era una forma de producción de conocimiento, que esto no es la formación tradicional, que es escuchar a un experto y cada uno toma nota y se apropia... Sino que es otra cosa, y sobre eso era la mayor preocupación, digamos que validar el sistema de formación o la forma, el dispositivo que nosotros poníamos en juego. Lo que pasa después, bueno, es propio de... y que es un trabajo donde nosotros plantemos cuál es nuestra política y cuál es nuestra cuestión ideológica, cuáles son los lineamientos, pero lo que hacía o no hacía era que se validara como un instrumento serio de producción, por eso el docente se apropiara o no de ese espacio. Que no lo vivieran como: “nos hacen perder el tiempo...”, “uy, ¿yo por qué tengo que hacer esto?” que era una de las cuestiones que aparecían en los primeros encuentros.

E. 2: Si, igual yo pensaba que hay como un trasfondo, nosotros a veces, por ahí, naturalizamos pero en realidad no debemos naturalizar. Como mucho de los programas federales o que son acordados federalmente cuando llegan a las provincias, las provincias hasta eligen, a veces consciente y a veces inconscientemente si lo hacen o no, si hacen como si lo hacen, si, ¿no? todas estas cosas. ¿Por qué? Porque el nivel de control que hay sobre eso es muy lejano, está muy apartado y a veces se vincula y a veces no con las necesidades y con los intereses de lo que quieren hacer las provincias. O se compra enlatado, como “Ahí viene el programa de Nación y te mando unos cuadernillos” y en realidad se convierte el Estado Provincial en una especie de agencia logística de traslado de cosas, o sea, te llevo desde Nación a las escuelas lo que vino, lo que vino de Nación. Y la verdad que hubo una decisión muy importante de que no fuera de ese modo no es poca cosa. Nosotros podríamos haber definido con muchos menos dolores de cabeza, que bueno, perfecto, te mando los cuadernillos, que es una cosa relativamente sencilla de hacer, te matriculo en la plataforma de Nación y que en todo caso te paso a ver de vez en cuando a preguntarte cómo andas, o de manera virtual o lo que fuera. Y, en ese mismo marco, podríamos haberle dejado a los directores, “miren,

Uds. tienen que ir a la jornada institucional, tiene 4 horas, haga lo que pueda”. La decisión en la provincia de Santa Fe fue otra, la decisión fue tomar este programa con seriedad, después podemos evaluar y tal vez no seamos ni los más indicado por la subjetividad ni sea el momento inclusive de evaluar qué tanto logramos lo que queríamos hacer, pero nos propusimos hacer un programa de formación en serio, no hacer como si, nos propusimos llenar de contenido ese programa. Digo, entonces esto es una serie de definiciones de política pública que no son menores, en este país, en este tiempo, con diferencias que existen: conceptuales, políticas, etc. con el gobierno nacional y que, en fin, etc., nos propusimos hacer eso y llenarlo de contenido, por eso es importante también el gesto de ese primer documento. El documento de fundamentos es el primer documento en el que nosotros vamos a decirle al docente: “Mire, esto es lo que nosotros pensamos, discutámoslo”. Pero... es también todo un gesto de política pública, un gesto político es. Y, de ahí en adelante, ya nos metimos en ese berenjenal y no hay modo de salir.

E. 1: Bueno, todas las definiciones que en función de eso tomamos desde la provincia, distinto a lo que planteaba Nación. Nación abre el programa, lo financia, digamos, tiene algunos verbos importantes, lo acredita. Pero también nosotros seguimos siendo un país federal y de ahí no nos corremos y tomamos esto pero con nuestra impronta. Y en esto de negociar nuestra impronta nosotros le damos este carácter territorial, vemos sobre cuáles son los lineamientos que nosotros vamos a hacer eje, que no se apartan porque eso también lo hemos acordado con la gente de Nación, por eso se valida lo que nosotros trabajamos, dentro del marco del Programa Nacional, pero nosotros le damos nuestra impronta, nuestra propuesta y generamos los dispositivos, que ellos no plantean que haya dispositivos sino que le dan al Director un material como para que el Director arme, y nosotros nos planteamos: “Bueno, no, en esta jornada todas las escuelas van a trabajar esta propuesta, con este material y queremos que piensen sobre esto y que armen sobre esto”. Después, bueno, cada director, cada nodo, nosotros en cada nodo tenemos particularidades, cada escuela sobre su modalidad y su nivel también podrá hacerle algún tipo de adecuación. Pero hay una intervención profunda en esto, una decisión de que nosotros queremos que pasen determinadas cosas y entonces las hacemos, las ponemos en marcha. Entonces me parece que es ese uno de los ejes interesantes que plantea E. 2, ¿no? Esto de cómo nosotros nos apropiamos también de

este programa y le damos nuestra impronta. Por eso lo de los documentos que se generan y los dispositivos y la puesta en marcha que hacemos.

M.P: Bueno, y yendo ahora más a estos conceptos teóricos ¿cuáles son los marcos teóricos que Uds. empezaron a utilizar y siguen utilizando para fundamentar el Programa? Marcos teóricos entendidos como autores, bibliografía...

E. 2: Sí, ahí tenemos, la verdad, se va construyendo... A ver, la construcción del equipo de gestión y del equipo de trabajo, inclusive de los facilitadores de la provincia ha sido heterogénea, como es heterogénea la provincia a su vez, como es heterogéneo en todo caso los lugares teóricos en los que llegamos cada uno de nosotros. Algunas cosas las seguimos discutiendo, tenemos dos o tres, un poco más, autores sobre los que volvemos porque nos parece que plantean algunas cosas que son interesantes e importantes para pensar. Digo, en ese sentido, Pablo Gentili, es uno de los que vamos y venimos permanentemente. Jacques Ranciere para plantear algunas cosas, fundamental. Jorge Larrosa, Carlos Skliar, hemos usado algunos otros... Philippe Meirieu, bueno, claro, para... Y después hay algunas cosas de autores que son más específicos de alguna temática, entonces bueno, les pedimos prestada alguna idea genial para pensar alguna temática en particular. Pero, en un seleccionado, 5 o 6 tenemos, más o menos ahí, por lo general los visitamos permanentemente porque son los que nos ayudan a pensar fundamentalmente el posicionamiento a partir desde el cual uno empieza a pensar la acción. Con los que obviamente compartimos, creemos nosotros que compartimos,

E. 1: Obviamente después nos vamos a Freire, Foucault, Deleuze, hacemos todo un... por eso es muy interesante porque con los facilitadores o con los que convocamos para la construcción del dispositivo también siempre se abre el juego a que traigan ideas de autores y material, después, bueno, uno selecciona siempre desde algún lugar, pero también la gente a la que convocamos piensa más o menos parecido a lo que nosotros pensamos, así que cada temática también fue sumando a otras cosas. Pero es cierto, siempre medio como que en espiral volvemos a pasar por algunos autores... Aparte que es la lógica que nosotros le pusimos a nuestros dispositivos. Nuestros dispositivos se repiensan a partir de las jornadas anteriores, son recurrentes en alguna parte y tratan a partir de ahí avanzar. Entonces se leen los registros de la jornada anterior, se avanza, se vuelve a mirar desde este autor que se dio en la jornada anterior con otro, entonces siempre pasamos más o menos...

E. 2: Sí, hay como una recursividad, una búsqueda de que ocurra una recursividad en los dispositivos. Pero pensando un poco en esto de la característica, en esto que decía E. 1 recién. No es un programa de formación tradicional en el que yo te paso un contenido, tengo la especialista que viene y te dice “cómo”, es un programa que esta fundamentalmente abocado a que los docentes puedan pensar sus prácticas, entonces buscamos una herramienta para pensar, entonces ahí, por eso nos resulta por ahí fácil volver a algunos autores porque son autores que creemos que ayudan a pensar el rol docente, que ayudan a pensar la educación, que ayudan a pensar la pedagogía, entonces muchas veces hablamos de diferentes temáticas y vemos que el autor nos permite volver, digo, qué se yo, el concepto de experiencia de Larrosa, es un concepto que a nosotros nos permite pensar la actividad docente y pensar con los docentes la actividad docente. Alteridad en Carlos Skliar; Emancipación, Ranciere y Meirieu; Entonces bueno, al tener esta característica este programa volver sobre los autores es relativamente sencillo porque no es que agotas una temática con uno y pasas a hablar de otra cosa que no tiene nada que ver con lo anterior. No, volvemos sobre, el trasfondo también del asunto tiene también que ver con una recuperación del rol de los docentes como productores del conocimiento pedagógico, pero que no es un conocimiento pedagógico para almacenar académicamente y tener más títulos, es un conocimiento pedagógico que supone una capacidad de una mejora intervención sobre la práctica, no es otra cosa. Nos resulta fácil volver, a veces puede resultar aburrido, a nosotros no nos resulta para nada aburrido. Tal vez a alguien le puede resultar aburrido y hasta repetitivo. Pasaba mucho el año pasado, sobre todo con el nivel superior que la mayoría de los autores que nosotros trabajábamos eran autores que los tipos te decían: “pero esto yo ya lo leí”, ahora ¿qué le devolvíamos nosotros a la gente? Bueno, una cosa es leerlo para aprobar una materia, para dictar una materia, para enseñar el saber que está allí jugando y otra cosa es “Bueno, ¿cómo esto me ayuda a pensar lo que hago?”

E. 1: “Y en esta institución, con Uds., con mis compañeros docentes, con estos alumnos, ¿qué pasa con esto acá?”

E. 2: Yo me puedo saber Ranciere de punta a punta y ser un maestro que no trabaja desde la idea de la emancipación. Entonces no es si me sé o no me sé Ranciere, que además lamentablemente son muy pocos los que lo saben, o los que lo conocen y lo han visitado aunque sea esporádicamente. O Gentili, “OK, listo, ya leímos a Gentili”. Pero pará, porque leer... Y que además, bueno nosotros somos medio apasionados de estos

autores, pero son autores incómodos, son autores que si uno no los lee en clave de “tengo que rendir un examen”, sino que lo lee en clave de “Bueno, ¿qué estaré haciendo yo como docente?” Y, no son gente cómoda son gente que te incomoda permanentemente. Precisamente por eso los elegimos. Porque en la comunidad no hay transformación, en la medida en que me preocupan si me escuchan o no me escuchan, qué produzco yo con el Otro, y bueno, me siento incómodo porque seguramente tengo un millón de preguntas. Si no me interesa lo que le pasa al Otro, y bueno... A ver, y ahí si querés ya estas en temática, digamos, la exclusión no supone que el chico está del lado de afuera del edificio... La vieja discusión de si se pelearon arriba del cordón de la vereda o abajo del cordón de la vereda... La exclusión empieza, o si querés tiene dos millones de aristas, una de ellas es “No me interesa lo que te pasa”, entonces si no me interesa lo que te pasa “Bueno, ya está”. Entonces es como que es fácil volver a estos autores.

M.P: Sí, pero también ahora que lo estoy pensando como cursante del programa, me parece que el volver y esto que dicen Uds. también hace que ese sentido común desde el que se empieza se vaya retrabajando, insistentemente, para lograr algo. Porque ahora lo empiezo a pensar y, es verdad, a principio del año pasado mi preocupación era esa, cuando empecé a cursar, pero ahora participando de otras, o de la primera que tuvimos este año, veo que hay como una mayor apropiación o, al menos, antes de opinar desde el sentido común, pienso lo que estoy diciendo. Y me parece que ahí puede haber como un efecto de esta recursividad que Uds. están mencionando. Desde mi lugarcito chiquitito es lo que digo...

E. 1: Pero aparte, los que ya empezaron el año pasado ya van por la 8va., 9ª. vez que se sientan con los compañeros a pensar, entonces ya hay cuestiones que no dan ni lugar a la catarsis. “¿Para qué me voy a volver a quejar?”, no porque tal vez no me quiera quejar, pero ya no tiene casi sentido, porque ya que nos juntamos. “¿Tengo que quedarme 4 horas?”, “Hoy no tenía que venir”, todas esas cuestiones que aparecían en las primeras, todo eso se fue... Entonces desde ese espacio o ese tiempo lo uso para ver “Bueno, ya que me tengo que juntar acá, bueno...”

M.P: Sí, y hay acercamientos a todos estos autores que Uds. van nombrando que tal vez de otra manera no se pudieran haber hecho porque...

E. 1: O lo que pasa con estos autores, bueno esto es teoría del conocimiento, cuando vos los lees 20 veces no siempre lees lo mismo. Son libros que nosotros hemos leídos más

de 20 veces, sin dudas, y siempre le sacas algo más. Entonces bueno, esta cuestión de volver a los autores o volver a otras temáticas. Esa gente que te dice: “Bueno, pero yo fui a una escuela donde esta jornada ya la hice, ¿la repito?”, “Y estabas trabajando en otro contexto, en otro lugar y ahora puedes ver otra cosa que antes no veías”. Eso también es lo que pretendemos instalar, de que sea el docente protagonista, que sea capaz de recuperar todo lo que hizo. El docente no llegó ahí porque sí, hizo todo un recorrido de formación y un ejercicio práctico, sobre todo lo que venimos diciendo desde el discurso de las Ciencias de la Educación hace años, reflexionemos sobre nuestra práctica para transformarla, bueno mirá qué buena oportunidad. Hagámoslo, sino sigo haciendo todos los días lo mismo, cambio el autor, las editoriales me plantean las propuestas de lo que tengo que dar en clase y ya está. Y todo esto queda siempre en el lugar de la responsabilidad de otro que no sabemos bien quién es, pero siempre está afuera: “Los chicos no estudian”, “Los padres no cooperen”, “Que los docentes no tengan ganas de trabajar”. Esto es un poco la propuesta, sentirnos protagonistas tiene que ver con esto, y estos son lugares de protagonismo, por eso son incómodos. Porque siempre son más cómodos el lugar de la espera y la crítica. Siempre estoy esperando a alguno que me diga lo que tengo que hacer y después si me dice lo que tengo que hacer, le digo: “No, vos no sabés nada...” (risas)... Pero es una cuestión de identidad nacional...

M.P: Bueno, específicamente sobre el concepto de inclusión socio-educativa, ¿cómo se entiende ese concepto desde el Programa?

E. 1: Hablamos de esto, de inclusión socio-educativa y no solamente de inclusión educativa. Con esto ya hacemos una diferencia con lo que planteada Nación, que hablaba solamente de inclusión educativa. Nosotros hablamos de inclusión social. El planteo más sencillo para hacer es que nosotros hablamos de todos en la escuela, pero todos aprendiendo en la escuela, esta es la cuestión de la inclusión socio-educativa. No es solamente pensar que los chicos tienen que tener posibilidad de acceso a la escuela, sino de permanencia, aprendizaje y egreso. Y aprender, ¿para qué? Para la inclusión social. Porque creemos que la escuela o las instituciones educativas son instrumentos de inclusión social. Entonces, la inclusión socio-educativa tiene que ver con eso. Todos tienen que tener posibilidad, acceso, derecho; garantizarle el derecho a todos a estar dentro del sistema educativo, pero aprendiendo. Y para eso tenés que reconocerle las particularidades, diversidades, por las cuales atender para que pueda ser esto posible.

Porque si partís desde el supuesto de la escuela tradicional de que la responsabilidad era de ese otro, “yo te dije, la puerta está abierta, vos entrás; Ahora, a vos no te sale, no podés, te queda muy alta, te queda muy chica, te queda muy gorda, te caíste del sistema, es tu problema”, ¡no! En todo caso es responsabilidad del Estado de hacer todo lo que sea necesario para hacer que esto sea posible. De eso se trata, me parece de la manera más ajustada.

E. 2: Hay como varias vías para pensarlo, por un lado, esto que decía E. 1, la educación en la Pcia. de Santa Fe forma parte, por ejemplo dentro del Plan Estratégico, del eje de Calidad Social. ¿Qué es esto? En la medida en que logramos que todos los sujetos transiten por instancias educativas, bla, bla, bla... tenemos mejor calidad social. ¿Qué es una mejor calidad social? Una sociedad más tolerante, más solidaria, con mejor convivencia, menos violenta, etc., etc. No es que, nos vamos metiendo con varias cosas, a la vez, la educación no es solamente la escuela, pero no es sin escuela. Y, no, de momento no, de momento el dispositivo, en términos casi foucaltianos, que la sociedad tiene para resolver la cosa educativa se llaman escuelas, hasta nuevo aviso es el dispositivo que hay que sostener para poder incluir. En una sociedad además donde el trabajo ha sido devastado, donde las redes familiares han sido devastados, donde varias dimensiones del Estado han sido desmanteladas, etc., etc., pasa y ocurre que en cualquier ruta hasta de ripio o de tierra si vos ves 5 casas todas juntas son 4 casas y la 5ta. es una escuela. Este es el dispositivo que el Estado ha desplegado en todo el territorio. Nosotros usamos mucho el concepto de territorio y en realidad lo que empezamos a darnos cuenta, a poner en valor de otro modo, la escuela es la institución estatal que está desplegada en todo el territorio, en todo el territorio insisto. Entonces bueno, ¡vaya! Tremenda misión hay ahí. Entonces, por un lado eso, por otro lado, bueno desde su creación si se quiere o desde su concepción más moderna, parte de las misiones de la escuela tiene que ver con la construcción de ciudadanía, después discutimos cuánto de eso se logró, no se logró, pero no se consigue en otra parte. Entonces, bueno, necesitamos ciudadanos, las sociedad democráticas necesitan de ciudadanos, bueno, ¿dónde vamos a buscar eso? En la escuela... O hay otros lugares pero no es sin escuela, va de nuevo... También pensar, y esto tiene también muchas aristas, que no toda la educación pasa por la cosa escolar y esto la escuela misma tiene que poder pensarlo. Para ir a la búsqueda de otras posibilidades educativas para dialogar con ellas, no para transformarse... A ver, la escuela no tiene que transformarse en club,

ahora, ¿pasan cosas del orden de lo educativo en los clubes? Y si, pasan cosas del orden de lo educativo ¿y la escuela debería dialogar con eso? Y sí, por lo pronto tiene que poder percibirlo, pensar, bueno ¿cómo son estas cosas que pasan que están allí? Entonces, bueno, esto es como toda una tarea de reflexión y de acción, nosotros nos planteamos en ese, en una especie de eje de trabajo metodológico que es: reflexión colectiva, generación de acuerdos institucionales y generación de acciones transformadoras.

Inclusión tiene muchas aristas, en principio tiene que ver con que me importa lo que le pasa al otro, que tampoco va en clave individual, no es “Yo, en clave individual, como tengo un alma samaritana y caritativa, digo “pobrecitos estos...”, ¡No! es en clave de, por un lado de adultos, de adultos responsables de los nuevos, esto es Arendt, por otro lado, bueno, adultos dedicados a la transmisión de la cultura. No sé si es muy consciente o no, todo el colectivo docente, los docentes somos eso, somos los adultos encargados... dentro de la sociedad hay algunos que les toca curar, hay otros que les toca transmitir la cultura... Bueno, nos tocó, elegimos, no sé, qué se yo... yo creo que siempre hay algún punto, no se si una elección pero sí una responsabilidad, y si no me tengo que ir, que también pasa. Entonces bueno, la transmisión de la cultura no ocurre solamente en la escuela pero no puede no ocurrir en la escuela, hasta nuevo aviso... Capaz que dentro de no sé que cantidad de años encontramos otro dispositivo, le ponemos otro nombre y funciona y resulta que la escuela se nos manifiesta innecesaria, no lo sé, hoy es yo creo que de las acciones sostenidas desde el Estado, la acción más importante y con mayor distribución territorial y de llegada.

M.P: Sí, teniendo en cuenta lo que vos decías antes de cierta devastación de otras instituciones.

E. 2: Pero no te quepa duda, no te quepa duda. Esa es como una primer base donde pararse, también en relación a algunos debates que ocurrieron y que a veces por ahí vuelven en Argentina y en el resto del mundo posiblemente también, acerca de cierta prescindencia sobre el Estado, inclusive sobre la escuela, nunca falta el genio que diga que “todo lo que deba ocurrir en la escuela pasa en otra parte” y la verdad es que yo creo que no, yo creo que no, por lo menos para muy buena parte más vulnerable de la sociedad, no ocurre en ningún otro lado, en ningún otro lado. Entonces, digo también son gestos de política pública esos, el sostenimiento de la escuela es uno de ellos, importante, creo yo... Que, tal vez hoy, es más políticamente incorrecto decir unas

barbaridades de las que se decía en los '90, pero yo no creo que hayan dejado de pensarse esas cosas, están ahí... Entonces, esto, yendo más específicamente a la idea de inclusión, la escuela primaria logró después de muchísimos años y habría que realmente analizar con detalle ese proceso o ese tiempo de trabajo, pero logró una inclusión casi universal. No sé por qué hace, va sí sé por qué, o en realidad tengo mis hipótesis de por qué, pero no debería ser natural que esto sea un problema en la secundaria, que todos los chicos estén asistiendo y aprendiendo en la secundaria no es un problema natural, es un problema porque hay algo construido allí acerca de que no debería ser así. Insisto, el ejemplo lo tenemos con la primaria, la primaria no nació universal o nació con pretensiones universales pero no es que el primer día se sancionó la Ley 1.420 y al otro día estaban todos los pibes en la escuela y aprendían, ¿no!

Medio siglo de laburo, digo, y acá es de docentes poniéndose sobre su trabajo, la convicción absoluta de que eso era posible. Cuando hoy hablamos de diversidad, de diferencia cultural, yo remito siempre, bueno, cuando se sancionó la ley 1.420 había gente, la mayoría tenía familias que no hablaban el español, o sea, en ese nivel de complejidad laburaban esos docentes. Entonces, no me digan que no se puede porque fulanito es diverso, ¿diverso de qué, además? Si fuera fácil no haría falta, por supuesto que es difícil, pero la historia nos dice que es posible esto, perfectamente posible, tampoco fue un proceso recontra idílico, ni nada que se le parezca, tenemos todas las críticas: la escuela tradicional, la homogeneización, esto y esto, fenómeno... Que también es una cosa que hay que pensar, porque si no caemos en un pensamiento medio idealista, yo quito la homogeneización, e igual con las mismas herramientas, pero con menos herramientas, intento producir la misma cosa y no necesariamente esto es así. Entonces, hay que pensarla, pero la historia nos demuestra que esto es posible. Hoy, creo que el 99.5% de los niños de 6 a 12 años están en la escuela, y creo que no terminan primaria es un porcentaje que estadísticamente a veces es hasta difícil de observar, bueno, perfecto... Hubo una estrategia educativa que se planteó como universal, que se planteó en un contexto de suma diversidad cultural o diferencia cultural, a mí no me gusta mucho la idea de diversidad, y que funcionó. ¿Por qué sería extraño, o por qué es un problema hoy en la secundaria? ¿Por qué eso no debería ocurrir?

E. 1: Porque devela otras cuestiones culturales y sociales que tienen miedo a la igualdad y las devaluaciones de los títulos tiene que ver con eso. Cuando mucha gente logra lo mismo o hay tanta posibilidad de diferencia, de estratos sociales.

M.P: Por eso, ahí, siempre cuando se habla de inclusión socio-educativa aparecen todas estas cosas, no es solo la escuela aislada del mundo.

E. 1: Por eso nosotros creemos que la escuela es una institución social, sin duda es así.

M.P: Porque ahí juegan otras cosas, más allá de toda la intención que pueda tener un docente en esto del recibir al otro, de hacerse responsable de ese otro, hay muchas otras cosas que, me parece a mí, que escapan a esa intención del docente.

E. 1: No, pero es que vos movés, esto es como el efecto mariposa, planteas la universalidad en un nivel, generas una modificación del sistema en general, todas estas igualaciones sociales a las que se pretende a partir de defender la igualdad de derecho, tienen algún tipo de repercusión. Lo que puse de ejemplo antes, que mi nono con 2do. grado fue un empresario exitoso, se movía, después fue necesario tener la secundaria completa, en la generación de mis padres ya la Universidad, lo que podían acceder a la Universidad generaban el estrato social y, hoy por hoy, con un secundario completo apenas si tenés una posibilidad de algo, pero si no lo tenés... esto es lo que hablábamos ayer de Filmus de lo que era la escuela, como un trampolín y terminó siendo ahora como un paracaídas . Bueno, la movilidad social que genera en los distintos niveles de acreditación en el sistema se va achicando, por eso ahora existe el posgrado y el postdoctorado. Vos tenés una maestría, ¿cuántos años tenés vos?

M.P: 27

E. 1: Con 27 años vos estás aspirando a una maestría, cuando antes, no hace tanto, las maestrías se hacían después de varios años de ejercicio profesional. Vos hacías una carrera, trabajabas y después... ¿Por qué hoy todo esto se adelanta? Y evidentemente porque se va achicando la posibilidad de diferenciarse dentro del sistema laboral, nosotros seguimos viviendo en una sociedad capitalista, por más que aspiremos, desde los cimientos, trabajar otra cosa.

E. 2: El otro día veía la conferencia de Graciela Frigerio en Rafaela, lo que planteaba era esto hay un dispositivo de exclusión que existe, social digo, y hay gente trabajando arduamente por la exclusión y la diferenciación, entonces, por un lado de nuevo la incomodidad, porque uno va a contrapelo de una cierta idea que además está sumamente arraigada en el sentido común y que se expresa en un montón de lugares comunes de la

cosa educativa, vinculada con el esfuerzo o no esfuerzo del estudiante, con el “le da la cabeza o no le da la cabeza”, o “fíjate de qué familia viene”, todo una serie de barbaridades que las tenemos recontra incorporadas y que lo que hay que hacer es deconstruir ese discurso para ver lo que hay detrás, y lo que hay detrás es una gran convicción que “no es para todos, todo”. Entonces, y esto es profundamente político. “Toda educación es política”, bla, bla, no ¡pará! Hay mucha gente muy convencida de que un gran porcentaje de los jóvenes, por ejemplo, y si querés vamos a la secundaria, de los jóvenes argentinos y santafesinos, “no se merecen” el acceso a eso, “no se lo ganaron”, hay un montón de cosas que vos escuchas, “que no pueden”, “que no deben”, que se yo cuantos otros verbos imperativos de tipo casi moral vinculados con eso... Y lo que hay allí en el trasfondo de eso es una necesidad de diferenciación social, lo que hay es estratificación social. Entonces la acción de un docente que incluye no es una acción inocua, por supuesto que no es fácil. Pero, por lo pronto, además a esta altura del campeonato, ya no podemos decir que no sabemos sobre los efectos de eso. De Bourdieu para acá, no nos podemos hacer más los tontos. Entonces, ahí la responsabilidad es doble. Ok, no recae sobre ese docente, pero tampoco hacemos un “pobrecito este docente que...” No, tiene una potencia de transformación impresionante el laburo docente. Ahora, en el último dispositivo que armamos querían sacar la frase de Daniel Penak, de Mal de Escuela y dije: “no, la ponen de nuevo ahí”. Daniel dice: “Nos salvaron la vida” y lo está diciendo un tipo exitoso, escritor de libros, docente de literatura. “Nos salvaron la vida” y lo que se juega muchas veces allí es eso. Lo que se juega es eso, no en lo individual, en lo chiquito, en la cosa caritativa, sino en la responsabilidad colectiva, como sociedad y dentro de la sociedad como aquellos que estamos encargados de transmitir la cultura, sino busquemos otro laburo, dediquémonos a otra cosa, no sé. Pero, qué se yo, de todas las funciones sociales que existen, bueno a nosotros nos tocó esta, si no la cumplimos queda desamparado el otro.

E. 1: Esto es una obviedad, lo que voy a decir, pero siempre lo planteamos de la inclusión en la escuela secundaria, es que la gran queja de los docentes ante la resistencia es que la escuela secundaria no está preparada para esto. Y obviamente que no estaba preparada porque estaba preparada para una elite, ese es el origen de la institución, que no es la excusa, como ninguna madre está preparada para tener a un niño con algún problema, la escuela tampoco está preparada para trabajar estas cuestiones y entonces el desafío es prepararla, porque no es: “Porque no está preparada,

para qué lo tenemos adentro, entonces saquémoslo rápido”. Y se fue caminando desde muchos lugares en esto, ir ampliando, los docentes no son tan tercos como hacía 20 años atrás, pero todavía están fuertes algunas cuestiones que hacen... “si un alumno viene a molestar, si un alumno no quiere venir a estudiar, si el alumno no hace la tarea, no se levanta, para qué está acá, pierde el tiempo, no se levanta...” Bueno , todas esas cuestiones que, la pregunta es: “Bueno, si no está acá, ¿dónde está?” Esa es la síntesis que vos decís, bueno, perfecto, todo esto está genial, “Si no está acá, ¿entonces dónde?” Y la respuesta es “Por ahí...” ni siquiera... Es “Por ahí...” Entonces la escuela, como una institución social y el docente como agente del Estado, eso también es algo que nosotros tratamos de poner muy fuerte desde las primeras reuniones del programa, el docente es Estado, cuando llega a tratar de que estas cuestiones pasen de otra manera. De un lugar donde primero el sujeto es algo, porque es estudiante si está en la escuela, y además aprende, cambia, tiene una posibilidad de otra cosa, tiene una posibilidad de otra cosa a partir de estar, si no está no tiene ninguna otra posibilidad, o tienen menos posibilidades.

Entonces bueno, esta cuestión tiene que ver con la inclusión y con la transformación medular que tiene que tener la institución secundaria. Pero, como dice E. 2, tenemos antecedentes históricos que prueban que esto es posible, entonces por qué pensar que no. Y también nosotros tenemos, nosotros somos un país que, uno de los pocos, seguro en la zona, donde tenemos un ingreso a la Universidad irrestricto. Entonces, ¿por qué es tan duro pensar esto todavía en el nivel secundario? si nosotros, con todas las quejas, con todo lo que dice la gente, que para que entran todos si total después la Universidad se encarga de sacárselos de encima, que también es cierto, pero también es cierto que más entran, más fuerza hacen para estar adentro. Somos uno de los pocos países, y ya lo hemos naturalizado a tal punto que ni siquiera lo vemos a eso. Tenemos que cruzar la frontera para cualquier lado, te vas a Chile ni hablar, te vas a Brasil, horrible. Ninguna parte del mundo, o muy pocos lugares del mundo estas cuestiones siguen estando tan fuertes y tan presentes, ¿por qué sostenemos nosotros el ingreso irrestricto a la Universidad? ¿Y nosotros tenemos una Universidad de mala calidad por eso? Entonces, estas cuestiones traccionan también, permiten que sea un mundo distinto posible.

M.P: Sí, que se pueda pensar en otra cosa.

E. 1: Claro, que la igualdad de oportunidades no tiene que venir por otro que te diga que vos sí podés o no podés.

M.P: Ese concepto que mencionas de igualdad de oportunidades aparece en la fundamentación. ¿Ustedes lo toman de algún autor?

E. 1: No, en eso vos sabes que tuvimos mucho cuidado porque nos queríamos diferenciar... El concepto de igualdad de oportunidades, como el concepto de equidad, viene muy de los '90, entonces éramos en eso bastante cuidadosos en qué decimos, por qué decimos, están muy connotados esos conceptos con otras cosas. Nosotros hablamos de otra cosa, no hablamos de eso.

E. 2: Escribir está complejo últimamente después del uso y recontra-uso de algunas fórmulas. Desde el punto de vista pedagógico, y si nosotros decimos que tomamos a Ranciere, lo que hay es una igualdad de base, una igualdad de las inteligencias. Y este sería un posicionamiento que yo creo que no deberíamos abandonar nunca. Lo que no significa desconocer que hay desigualdad social, entonces el punto es cómo mezclamos esa igualdad de las inteligencias pero desigualdad social. Desigualdad social que hace que algunos niños, a los 5 o 6 años se puedan alfabetizar casi sin darse cuenta, y sobre otros niños haya que intervenir con una intervención docente, pedagógica porque si no, no ocurre. Entonces...

E. 1: No por una cuestión del niño sino por una cuestión del estrato social y cultural al que pertenece.

E. 2: Vinculada al capital cultural de la familia, etc. etc. Entonces hay que poder intervenir teniendo en cuenta esos dos estatus de igualdad y de desigualdad. Igualdad de oportunidades significa intervenir sobre esos dos estatus. Como, no somos sociólogos, no podemos abandonar la igualdad de las inteligencias. La sociología la desecha, no tiene inconveniente sobre eso. Si vos lees Bourdieu, desecha completamente esa parte porque no le interesa en absoluto porque el peso está dado sobre el capital cultural heredado, el habitus... Que está muy bien, no lo estoy criticando, al contrario me encanta. A la hora de plantearse, una cosa es describir, yo puedo hacer una descripción de la cosa social, fenómeno, otra cosa es hacer una intervención sobre la cosa social. Si yo no planteo una intervención sobre la cosa social, en particular en la educación, para mí no puedes olvidar la igualdad de las inteligencias porque si no no hay intervención posible. Así de tajante casi. Si el otro no puede, ya está, no hay nada que hacer con el otro, listo. Y acá vuelve sobre lo de inclusión y lo que decíamos al principio, considerar al Otro, considerarlo en términos de que puede, para empezar, puede, después en todo caso hagamos el camino al revés, pero para empezar puede. Pero también sabemos que

la realidad es que no todos los niños, los jóvenes, acceden a los mismos bienes culturales y el acceso a los bienes culturales no es un determinante matemático, pero sí es una influencia fuerte sobre la posibilidad de la transmisión de la cultura y esto existe, es así. Tener a disposición libros impacta sobre la capacidad de la lecto-escritura... No es determinante, no, por supuesto que no es determinante, pero impacta, y sí, impacta si no no existiría un programa de provisión de libros... Impacta, juega un rol... Es tan así que a esta altura muchas de las investigaciones, por ejemplo, en educación, no preguntan el nivel socio-económico sino el capital cultural ya cosificado en títulos de los padres. ¿por qué? Porque es el determinante de la posibilidad de acceso, evidentemente juega un rol importante...

La Escuela está allí como el dispositivo social y estatal, en esa doble pertenencia, para resolver todas las situaciones, no las del que puede. Si nosotros como sociedad decimos que los chicos se alfabetizan por la acción natural de la familia, no haría falta... Hace falta un dispositivo social y estatal para garantizar esto. Habrá algunos que lo transitan con mayor facilidad y otros que menos. La escuela está para trabajar con los que menos. Y esto tiene una consecuencia directa sobre el accionar docente, porque después nos encontramos con el docente que dice “Yo avanzo con los que me siguen”, pero, haber, es justo al revés, es justo todo al revés. Si vos avanzas con los que te siguen, sos superfluo, en términos sociales, vos tenés que estar laburando con los que no te siguen. Si no, no tiene sentido una acción de transmisión de la cultura allí. No es sencillo, nadie dijo que fuera fácil...

M.P: ¿Y sobre el concepto de calidad, cómo se entiende ese concepto?

E. 1: Bueno, es un poco lo que hablábamos antes, cuando hablamos de inclusión inevitablemente fui a calidad, que es que aprendan todos. Para nosotros, una escuela de calidad es la que hace que el total de los alumnos aprendan. No es que tienen que lograr un estándar, sino que es poder generar proyectos que hagan que los alumnos puedan rendir lo más que puedan. Obviamente que nosotros no es que negamos los procesos de evaluaciones institucionales, las cuestiones estas de calidad, de hecho el Gobernador está más que orgulloso que nosotros como Provincia, hay un proyecto nacional de evaluación de calidad institucional de calidad que se llama las pruebas ONE, que se toma cada cuatro años, que se toma a los alumnos de 2do. y de 5to. año, en las cuatro áreas: Sociales, Naturales, Matemática y Lengua. Entonces se hace una fórmula y se establece cuál es el nivel que logra la institución, la región, la provincia y después el

país, entonces con eso se va midiendo la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Y nosotros logramos, desde la prueba pasada que había sido en el 2010 y la otra fue en el 2014, como Provincia, un crecimiento de casi 10 puntos con respecto a nosotros mismos, en las cuatro áreas, lo cual ya de por sí eso es buenísimo, si nos evaluamos a nosotros mismos, los resultados de la provincia de Santa Fe entre 2010 y 2014 crecieron. Pero, a su vez, logramos estar entre las tres primeras provincias a nivel nacional, o sea, en el ranking, que es una palabra que yo detesto, nacional, la Provincia de Santa Fe está por encima de la media nacional y está ubicada dentro de las tres primeras provincias con mejores resultados, en las cuatro áreas, no en una. Lo cual marca, y esto es lo que se ve muy fuerte, que inclusión con calidad es posible, porque nosotros hemos logrado este crecimiento en algunos indicadores, pero a su vez, coincidentemente con ese mismo período, tenemos un aumento de la cantidad de alumnos en el nivel secundario, de manera importante, nosotros crecimos más de 5 puntos en la cantidad de alumnos que están dentro de la institución. Algunos de las escuelas secundarias que se crearon, es un nivel en crecimiento, crearon nuevas instituciones, nuevas divisiones y aparte está el Vuelvo a Estudiar, hay otros programas, por eso te digo que son muchas las políticas públicas que apuntan a esto de la inclusión y la calidad, muestran que hubo más alumnos, hubo alumnos que antes no estaban en el sistema, esto es lo interesante, los alumnos que ingresan a la escuela secundaria, antes estaban por fuera, no es que hubo un crecimiento demográfico y por eso tenemos más alumnos en la escuela secundaria, sino que antes nos estaban. Y, sin embargo, incrementamos mucho el indicador de calidad, que no es el único, no es la única forma. Entonces, ¿cuál es el concepto de calidad? Esa es la calidad, para nosotros la calidad, coincide con lo que está en la ley nacional, que coincide con lo que está en mucho de los documentos, que está legislado esto de que todos tienen derecho a aprender, bueno, la escuela es de calidad cuando logra dar respuesta a esos alumnos que en particular tiene, y que todos aprendan. No es para nosotros, la escuela calidad de los '90 o de la escuela más tradicional era la que llegaba a tener un ranking a costa de... Bueno, los que me siguen, bien, los que no, quedan afuera, tienen examen de ingreso, entran en determinadas mediciones o valoraciones de mejor puntaje. Eso no es para nosotros la escuela de calidad, la que tienen, la que se destaca solamente porque obtiene buenos resultados en las olimpiadas, sino la que le pudo dar respuesta o que tuvo, y eso también tiene que ver con el nivel de retención, una escuela que tiene cinco primeros

años y un quinto año de 20 alumnos, por más que esos 20 alumnos ingresen en la Universidad, para mí no es mejor escuela, como Estado, que aquella que teniendo cuatro primeros años, logró tener cuatro quintos, aunque esos cuatro quintos, los chicos tengan otras posibilidades de ingreso. Es mejor escuela esta otra, la que logró que todos sus alumnos pudieran aprender, sostener sus procesos y recibirse.

E. 2: Nosotros ahí, sobre todo creo que en los fundamentos marcábamos como dos o tres cosas de la calidad, una que no es la colección de contenido académico, que de algún modo superadas algunas instancias, porque no son la primeras ONE, de algún modo, lo que más mide la ONE en general y cualquier prueba de calidad de los aprendizajes, es eso, es la colección de contenido académico que tiene un sujeto. Que, en principio, no estamos en contra de que se enseñe, por supuesto, no es solo eso ni siquiera principalmente eso. Por otro lado, habría que vincular acá la idea de calidad, o nosotros lo vinculamos con la idea de calidad social. ¿Qué calidad de ciudadanos estamos ayudando a construir? No para hacer la vuelta negativa alegre de decir, bueno, “entonces si hay violencia social, es porque la escuela fue un desastre”, no, no, la violencia social tiene un montón de aristas, pero bueno, la escuela, entre muchos otros espacios se hace cargo de que esto existe y de trabajar para esto. Bueno, que tenga el menor de los impactos si se quiere. De modo que, no para construir un discurso maniqueo, pero si la escuela contribuye a la generación de calidad social con ciudadanos democráticos, solidarios, responsables, un conjunto de valores que también hay todo un conjunto de problemas con respecto a la transmisión de valores escolares, pero... Si no es ahí, ¿dónde? Por otro lado yo pensaba, nosotros planteábamos esto del egreso, permanencia, aprendizaje y egreso, las condiciones para pensar en términos de inclusión y en realidad es exactamente lo mismo que pensar en términos de calidad. O sea, no hay una gran diferencia, si el sujeto está, logra llegar, permanecer, aprender y luego irse, eso es calidad, ¿qué otra cosa? Me acordaba, escuchándote, volvemos a Comenio, “todo a todos”, y el último que lo escuché retomar eso fue a Antelo, planteaba ¿qué hay que enseñar? Todo, ¿no? ¿qué hay que enseñar? Todo. ¿Y a quién? A todos. A ver, de nuevo, en esta doble mirada, uno puede ubicarse en una cosa descriptiva de la cosa social, que está muy bien, pero después nos toca ubicarnos en un espacio de intervención sobre eso, de intervención docente. Los que formamos parte de este programa, parece que el Ministerio es una cosa diferente, los que están en el Ministerio son todos docentes, no hay ninguno que venga de algún extraño lugar, los hubo en otra

época... Los que piensan los programas son docentes también, bueno, entonces hay que pensar una forma de intervención sobre eso, y la forma de intervención sobre eso hay que traducirlo, no en recetas, pero si en algunas indicaciones para la acción. Porque también la dificultad que tiene la idea de inclusión y calidad pensada desde una lógica claramente excluyente es, bueno, “para que se quede entonces yo le doy menos”, o “que no moleste”. O la famosa adaptación curricular, que bien entendida es fenómeno, pero que mal entendida en realidad es, “bueno que se quede porque no lo puedo echar”. Y, en realidad, si yo empiezo a pensar en esos términos no me hago cargo de mi lugar de intervención. Mi lugar de intervención es enseñarle a ese pibe, es enseñarle a ese pibe, no es otra cosa, no es otra cosa. Te engañaron si te contaron que era otra cosa. Es eso, es enseñarle a ese pibe, encontrar la estrategia para que ese pibe aprenda, ¿qué? Todo, no un pedacito... Por supuesto, y digo esto de no hacerme cargo. Cuando yo les tomo una prueba y después digo, “quedó afuera porque no le alcanzó, porque no tiene los contenidos”, el problema no lo tiene el pibe. Algo no pudimos resolver. Tampoco es “a este maestro échenlo”, no, no. Pero digo, vamos a sentarnos a pensar, “bueno, ¿qué es lo que no pudimos resolver para este chico?”, para este niño, joven, adulto.

E. 1: Por eso yo decía que esto también está en la escuela secundaria que todavía existe el docente que se vanagloria de que su materia se la lleva todo el mundo, por eso es mejor docente que aquel otro que la aprueban todos. “Si aprobaron todos tus alumnos, no sos bueno”, eso existe en la secundaria. En la primaria, eso no se plantea. Imaginemos el escenario de un docente de primaria que manda a rendir masivamente a sus alumnos y de los cuales repiten muchos, ¿cómo es considerado ese docente de primaria? Hay una preocupación ministerial, no siquiera institucional, ¿dónde existe ese docente? El docente de primaria, buen docente, es aquel donde la mayoría de sus alumnos pasan, y pasan aprendiendo, por eso su maestra, la que lo va a recibir a sus alumnos, está contenta porque antes tuvieron tal docente. Pero, en secundaria, todavía esa cuestión cultural está muy presente. Entonces si vos planteas ese escenario el docente que se va a preocupar de trabajar de manera diferente con los distintos alumnos para que puedan todos lograr el mayor grado de crecimiento, superar su distancia óptima, ¿cada uno tiene puntos de partida diferentes?, bueno, tendrán puntos de llegada diferentes, pero todos hicieron un recorrido interesante, una distancia importante, pudieron superarse ampliamente, ¿por qué no van a ser aprobados? Si la institución sigue pensando que eso no es calidad, obviamente es difícil trabajarlo desde la práctica,

o sea, esto es lo medular que se plantea. Bueno, ¿cuándo es de calidad la escuela? Cuando hacemos que todos aprendan, entonces no va a estar mal que todos aprendan o que todos pasen masivamente. Yo he estado en instituciones donde en un curso de 40 repitieron, en secundaria, repitieron 25. Y te lo cuentan, “no sabes, estos pibes, 25 en un curso”. Que la escuela no se plantee ¿por qué pasó? Como institución, habla, ese supuesto subyacente, de cuál es el concepto de calidad sobre el que está parado. Y pensaba también, mientras escuchaba esto, cómo vamos pivoteando en el sistema, ¿dónde está el eje? Si en el docente o en el alumno. Nosotros decimos que el alumno es el que nosotros tenemos que garantizarle el derecho a aprender, el que tiene que garantizar que el alumno aprenda es el docente. El docente no puede correrse de ese lugar. El docente es el que tiene que apropiarse, sentirse protagonista, saber que uno es parte también responsable de lo que pasa. Nosotros no vamos a poder hacer que todo pase ni le vamos a poder solucionar todos los problemas, al alumno le pasan muchas cosas aparte de la escuela, o sea, hay un montón de cosas que vamos a poder resolver y otras cosas que no. Pero sobre la propuesta pedagógica yo soy el responsable, soy el especialista: estudié, me formé, elegí, elegí varias veces ser esto, elegí cuando elegí la carrera, elegí cuando elegí trabajar en esta escuela, siempre elijo. Si elijo este lugar es porque elijo desde un marco teórico que me sustenta en cómo voy a plantear mis prácticas. Entonces, esta es la experticia...

M.P: ¿Por qué Uds. deciden tomar este concepto de calidad tan cuestionado o criticado por su uso en la década del '90?

E. 2: En esto, nosotros nos preguntamos mucho ¿qué poner? ¿cómo poner? No te das una idea la cantidad de horas que uno se pasa. Por un lado, porque es una palabra que lleva el sello de una autoridad, y en ese caso implica una responsabilidad mayor, no sólo es E. 2, ella E. 1, diciendo... Además, no nos entrevistas porque yo soy E. 2 y ella es E. 1... Entonces, cuando uno escribe desde algunos lugares tiene más responsabilidad que poner su propio nombre, que no sería poca cosa igual, yo no le pongo el nombre a cualquier cosa... No sería cualquier cosa, entonces hay que pensar muy bien, y efectivamente como no nos planteamos inventar la pólvora, nos propusimos sí dar algunas batallas discursivas y otras no. Entonces este era el asunto, ¿sobre qué conceptos queremos dar una pelea, en términos de construcción de sentidos, porque nos parece que hay que recuperarlo, porque nos permiten plantear con fuerza algunas cosas, etc.? Y qué otros conceptos elegimos, bueno, no sobre este no. Porque tampoco

podemos plantear todas las batallas, todas al mismo tiempo, sobre este no vamos a volver porque nos parece que no sé que... Y que se yo es complicado, y también esto lo estoy pensando, una parte fue más consciente durante el proceso, y otra parte más...

E. 1: La cuestión es ideológica. Nosotros estamos con un proyecto que va a plantear esto de... estamos en contra de la cuestión meritocrática, individual, del planteo de que lleguen algunos pocos y los mejores por sobre el resto. Nosotros trabajamos sobre la cuestión social, el bien común por sobre el bien individual, y que todos tengan acceso a, y que todos tengan posibilidad de crecimiento, y el Estado como respaldo de esa garantía de derechos. Entonces, desde la cuestión ideológica va de suyo que el concepto de calidad nuestro está parado desde ese lugar. Después buscamos los autores, por eso nos son afines algunos autores y no otros y es lo que define nuestro proyecto. Nosotros en la campaña política definíamos eso, nosotros estamos parados en esto, después les puede gustar o no gustar. De hecho, hay docentes que les gusta y docentes que no les gusta, pero esto es una cuestión ideológica de base, que no todo el mundo lo tiene tan claro, por eso son supuestos subyacentes. Hay gente que le parece que a nivel discursivo dice una cosa y en realidad cuando hace estas interpretaciones o estas prácticas demuestra todo lo contrario. Por eso develarlo es parte del proceso de construcción del conocimiento. Vos no vas a escuchar ningún político que diga: “nosotros vamos a dejar a los pobres afuera”, nadie va a decir eso, porque aparte creo que hasta discursivamente cree que no lo va a hacer. Pero si después vos llevas adelante, “nosotros acá vamos a hacer, que el que no estudia, ojo!”, “y el que no trae la tarea!”, evidentemente es lo que pudiste decir y otra lo que crees o por convicción. La tarea difícil fue poder escribir claramente, bueno nosotros estamos diciendo esto, y esto implica entonces tener este tipo de intervenciones o este tipo de acciones.

El “Vuelvo a Estudiar” es una política que ha demostrado que, si para nosotros era tan importante que los alumnos de un grupo etéreo tan sensible estuviera por fuera de la escuela y que resultaba muy complejo decir ¿cómo hacemos para que estos chicos vuelvan a la escuela? La escuela como estaba pensada, organizada resultaba un obstáculo, bueno, generar una estrategia, ¿cuál estrategia? Bueno, vos entrá en cualquier época del año, “No pero las clases ya empezaron” te decían en la escuela, “empezaron hace un mes y medio las clases”, “sí, pero este chico no puede esperar hasta el año que viene, porque va a estar ocho meses en la calle, el año que viene va a ser más complicado” “y, pero no se puede”, “mirá cómo se puede”, porque el sustento

ideológico es que los chicos estén en la escuela. Y tienen que estar aprendiendo. Bueno, si hay que resolver en qué momento, de qué manera, de qué forma... Obviamente no es lo mismo, golpear la puerta y lo dejamos adentro, que lo acompañamos, lo sostenemos. Pero es el sustento ideológico lo que inspira a las políticas y las pone en práctica.

E. 2: Yo pensaba recién, ¿por qué calidad? Pensando en algunas cosas que decíamos antes también, de no sugerir un desbalanceo respecto de “bueno, que sólo esté adentro”. Si vos dejás solamente la idea de inclusión, algún desprevenido puede suponer, “dale que pase, decíle que pase, que se siente por allá”, entonces poner allí el concepto de calidad también tenía que ver con sostener con fuerza que no podemos desresponsabilizarnos de lo que aprenden, estamos ahí para eso, no podemos desresponsabilizarnos de la transmisión de la cultura. Lo reescribimos, nosotros nos pasamos diciendo, no es calidad de los '90, bueno, ¿cuál es? Bueno, esperá que te cuento... Porque tiene que ver con esto. Y, por otro lado, para mí no hay tensión, para mí es la misma cosa, no hay tensión entre inclusión y calidad. Nosotros lo hemos discutido mucho, pensado de este modo no hay ninguna tensión. Porque además como institución escolar, como Ministerio, como agentes del Estado, como adultos destinados a la transmisión de la cultura, la calidad empieza por hacernos cargo de cómo viene funcionando este mundo, y este mundo viene funcionando con exclusión, si yo tengo que empezar por contarle, algo de esto dice Meirieu, hay que contarle la historia de las disciplinas a los alumnos porque allí lo que les hacemos ver es que aprender implica emanciparse, adquirir un conocimiento implica emanciparse, emanciparse de una creencia errónea o emanciparse del Otro. El niño que aprende a leer, avanza un casillero si querés, avanza un escalón en términos de emancipación. No necesita que otro le lea, aprende a leer. En todo caso necesita que otro lea con él, que otro le provea libros, y un millón de transformaciones. Pero tiene que ver con la emancipación. La construcción de conocimientos tiene que ver con eso. Y así como funcionó en la historia de la humanidad, funciona en cada uno de los seres humanos que se suma a la cultura. Entonces, si traemos calidad desde allí, bueno, ¿cómo voy a renunciar a la calidad? Hay otras aristas que a mí también me gustan con la palabra calidad, más vinculada a la idea de calidez, pero digo tiene que ver con eso también, el asunto no es tenerlo adentro, digamos, porque con eso dales la colimba, y es lo mismo si vos pensás en eso. El otro día, charlando con algunos colegas de Ciencias de la Educación sobre este tema, medio

que abren los faroles grandes, pero uno a veces está en la Academia un poco separado de la calle, y la verdad que la calle piensa cosas que en la Academia por ahí ya están superadas, pero la calle las sigue pensando. Cuando uno está en un espacio de responsabilidad, de intervención sobre la calle, no puede pensar “Ah! Esto ya está superado”. Entonces son discusiones que tenemos que seguir dando, “¿por qué otra vez vamos a hablar de inclusión?” no, no pará, volvemos a hablar de inclusión porque esto no está superado como una cuestión social, no está superado, lejos está en algunos lugares de estar superado. Entonces, bueno, habrá que seguir dando esa batalla discursiva, que también se traduce en acciones. Son concepciones que se traducen después en acciones pero que tenemos que ir remontando. También me acordaba ahora, aparece mucho y sobre todo con el “Vuelvo” la idea de que se la haces más fácil entonces en un privilegiado. El pibe que entra a mitad de año, el pibe que se queda menos horas en la escuela, el pibe que tiene cualquier tipo de adaptación, del formato, ese es un privilegiado. En realidad es muy cínico pensar que ese pibe es un privilegiado, muy cínico. Porque de movida la situación por la que está atravesando es una situación seguramente. Entonces, en términos políticos, nosotros nos planteamos esta discusión con la sociedad, con los maestros, por supuesto, el programa hace eje fuerte allí, porque hay que cambiar eso, porque es de un cinismo espantoso pensar que ese pibe es un privilegiado. ¿A dónde? Vení, contame, acompañalo a la casa, a ver si es un privilegiado. Y en todo caso, al contrario, si lo que tenemos para ofrecerle es tan valioso, aquel que se perdió 4 meses no es un privilegiado. Al contrario, privilegiados son los que pudieron venir en ese tiempo. Privilegiados son los que pudieron venir todos los días, los que se quedaron todo el rato, los que pudieron leer, esos son los privilegiados, bueno. Estas son discusiones que la Academia muchas veces tiene saldadas, tiene resueltas, bueno tal autor... si está bien, pero bueno, en lugar de acción y transformación, desde el Estado, desde la cosa pública, no están resueltas, están lejos de estar resueltas. Yo siempre doy el ejemplo de la repetición de primer grado, no hay teoría que explique por qué a un pibe vos lo haces repetir primer grado, vos sacas un Decreto de que no se repite primer grado y se fue Silvina Gvirtz del Ministerio de Provincia de Buenos Aires, por ese Decreto. Y estas son cosas que la Academia tiene re-contra resueltas ¿cómo vas a hacer repetir a un pibe de primer grado? Para la sociedad no, el comentario de la gente en la calle, en la radio, y le dan con un caño, y

empiezan con el facilismo, con los privilegiados, que no tienen ningún sustento de nada, pero bueno,

E. 1: Si, todo lo que tenga que ver, cosas más banales, en la escuela secundaria ¿por qué no al 0? ¿por qué no al 1? Estas son batallas que yo hacía adentro de mi escuela. Un profesor que le pone un 1 en el primer trimestre a un estudiante ¿qué espera con eso? Vos le pones un 1 en un primer trimestre y le estas diciendo: “Bueno, ¿sabes qué? No hagas más nada, te la llevaste a marzo” y si le pones un 4 lo puedes negociar y le decís “A ver, no hiciste nada, un desastre lo tuyo, horrible. Bueno, te pongo un 4 pero me estás debiendo nota, te pongo un 4 para que la pelees”. En lugar de movilizar o no, decir bueno, ya está, con esto no hagas más nada, se terminó. Estas cuestiones que a nivel teórico tenemos más resueltas, a nivel práctico están muy ligadas a lo que va a pensar o no va a pensar de mí como buen docente o mal docente. Si yo le pongo un 4 a un alumno que no hizo nada, soy un mal docente, y en realidad va más allá.

E. 2: Si, yo creo que en algún punto está la dificultad de sostener esa discusión hasta con los alumnos, porque viene el que le pusiste el 5 porque estudió para 5, o rindió para 5. Escuchame, el que tiene un 4 ¿qué? Entonces a mí lo que me preocupa fuertemente es qué capacidad de discusión puede ensayar ese docente con ese alumno para explicar por qué pone la nota que pone. ¿Por qué pongo la nota que pongo? ¿Con qué estrategias? ¿Pensando en qué cosa? Muchas veces en algunos lugares o en algunas instituciones está resuelto con una prueba que va derecho y que implica que son mecanismos de responsabilización sobre el Otro. El 1 es un mecanismo clarísimo de responsabilización sobre el Otro, no tenemos nada que charlar. Bueno, ¿cómo yo me hago responsable también del Otro? No en términos policíacos de “Usted es el culpable de no sé qué” no, bueno, pero nosotros nos tenemos que poder hacer cargo de que ese Otro está ahí y que necesita.

E. 1: Aparte hacer una reflexión sobre la práctica, me acordaba de una docente cayó justo un mes antes de la entrega de libretas, entonces me trae su planilla de las notas y pasaba de ese curso que eran 30, 18 unos, en la libreta. Entonces, inevitablemente yo la convoco y le pregunto ¿qué pasó para que haya, no solamente un 1, 18 de 30 unos? Y la primera pregunta que me hace es ¿Vos querés que yo le ponga otra nota? No, yo no quiero nada, te pregunto qué fue lo que pasó para que vos llegues a esto. No hicieron nada. Y qué hacemos con un curso completo que no hace nada, por qué vos sola, por qué no vos con otro, todo lo que permite la reflexión, todo lo que permite la situación de

estos alumnos que no aprenden. No hay que aprobarlos porque no aprendieron, hay que pensar por qué no aprendieron y hay que buscar una estrategia. Pensó ella que a lo mejor la estrategia era ponerle un 1, no lo pensó en realidad. En realidad lo que demostró es que no había pensado nada, que se le habían quemado los papeles.

Pero bueno, volviendo al Programa, en realidad lo que intenta el Programa es que no nos pensemos solos, porque no estamos solos. No estamos solos en la escuela, tenemos nuestros compañeros, un grupo de gente con el cual pensar sobre estos mismos alumnos, tenemos los mismo alumnos, y además la escuela no está sola. Por eso nosotros tenemos el eje la escuela como institución social. La escuela tampoco está sola, aunque a veces nos sintamos solos porque ponemos nosotros mismos la muralla afuera y creemos que los problemas que pasan en la escuela son exclusivos de la escuela. Tenemos otras instituciones con las cuales compartimos el mismo sujeto. El mismo estudiante que está en mi escuela es parte del Centro de Salud de enfrente, o del club que está en la esquina, o de otros organismos con los cuales yo puedo pensar de qué manera puedo vincularme. O si no es, que participe de estas cuestiones. Esto también es salirnos de este lugar, el protagonismo también es social y esto también es ideológico, también es de equipo, de participación, es con otro, no soy yo sola. Yo sola no tengo la solución mágica y por eso mis clases son fantásticas y las de mis compañeros son un desastre, yo soy el único docente que trabaja bien, no. El alumno que se porta mal o el alumno que tiene un 1 es un alumno que tiene compañeros también, y qué pasa con ese entramado, el entramado social, y cómo este entramado social te sostienen en lo académico y te sostienen en la vida. Favorecer los entramados.

M.P: Sí, estaba pensando en cómo este sistema educativo que tenemos y esta escuela histórica conformada de esta forma, también nos da herramientas: Los 1, la posibilidad de decir “me desentiendo de vos”, nos da ciertas herramientas para poner en práctica esa exclusión. Y que difícil es también poder moverse entre la posibilidad de tentarse por una herramienta que te da la misma escuela para dejar afuera o ir por otro lado y pensar otras estrategias que también te da la escuela para poder sostener la trayectoria de ese alumno.

E. 1: Sí, pero por eso digo, es un trabajo de ida y vuelta, de concientización y de trabajo... Las amonestaciones es otra cuestión, y las amonestaciones terminó siendo como la aspirina, si vos tomas todos los días una, no hace nada. ¿Qué pasa con un alumno que rompe el pacto? ¿Qué pasa cuando nosotros acordamos algo y después no

pasa nada con lo que acordamos? Ahora, a vos te da resultado la amonestación, ponela, qué se yo, no te voy a decir que la pongas o no. Lo que está, es más profundo que resolver con estos instrumentos que tenemos en la mano.

E. 2: Sí, yo creo que más allá de los instrumentos el tema es por un lado la posibilidad de pensarlo, ¿para qué? No es inocuo el instrumento, claramente viene con una carga ideológica, etc. pero no viene tampoco determinado y la estructura escolar viene con una carga, se construye como se construye para cumplir unos determinados objetivos, bueno, perfecto, pero no hay una determinación lineal. Y creo que la discusión en la que estamos hoy, más complicada, si yo pienso en términos de formación docente, en términos de las capacidades que tienen los docentes de tomar protagonismo, etc. estamos en un lugar interesante. Ya pasamos por la parte histórica de “Los docentes tienen la culpa de todo”, ¿no? deberíamos abandonar la etapa histórica de “los docentes no tienen la responsabilidad de nada”. Ahí estamos con un pivote, me parece que ninguno de los dos extremos sirve. Los docentes tenemos capacidad para intervenir en, no de cualquier modo, no como se nos canta, sino que construimos colectivamente, institucionalmente, no solo en cada una de las instituciones sino como colectivo adulto, una intervención sobre una cantidad de cosas. Y hay que poder dar cuenta también de eso, pero no para tomar pruebas, porque yo no creo que a los docentes hay que tomarles prueba de lo que saben o no sé que, pero el docente tiene que poder dar cuenta de sus acciones. Dar cuenta es esto, explicarte por qué te puso esa nota, por qué tomo esta decisión, por qué me acerco o me alejo del programa, por qué no cambio un autor, una prueba, lo que sea, por qué tomo esta decisión, porque además la decisión de yo dar cuenta a otro de eso, en realidad lo que me permite es pensarlo de nuevo, otra vez. Nosotros, dos por tres, tenemos cuando hacemos las reuniones con los facilitadores, bueno hay que sentarse otra vez “¿cómo era lo de calidad que habíamos hablado?”. Porque tenemos que dar cuenta frente a otros de esto, entonces bueno vamos a pensarlo otra vez. El docente tiene que poder dar cuenta, yo no creo en esa idea de que no se le puede pedir cuenta, no tomarle prueba. Dar cuenta frente a un padre, las dificultades que tenemos hoy muchas veces en las escuelas, de las situaciones de violencia tienen que ver en algunos casos con la imposibilidad de dar cuenta de una decisión, de cómo se construye esa decisión, como anticipo una decisión. El padre que viene enojado porque le puso el 1, entonces repitió ¿cuántas veces lo llamaste, le dijiste, esto va en un camino que, a ver cómo lo podemos redireccionar, cómo lo podemos... ¿cómo pudimos ir

dando cuenta de este proceso de trabajo con el otro? Porque si yo no construí nada y es muy probable que la gente no lo entienda, que no le quepa en la cabeza una situación de ese estilo. El docente es un funcionario público, entonces la acción que está haciendo ahí no es del orden de lo privado y hago lo que se me canta, no es del ámbito de lo público, tiene tremenda misión. Y debería poder dar cuenta frente a cualquiera.

M.P: Bien, ¿y autores que trabajen el tema de la calidad que Uds. manejen?

E. 1: No te podría decir uno es especial, nos fuimos peleando con eso. Construimos el concepto desde varios lugares. Habíamos tomado documentos que habían salido oportunamente, con ninguno nos enamoramos. Fuimos recuperando de todos estos lugares por donde fuimos transitando o autores con los que fuimos trabajando lo que toman para poder definirlo desde ese lugar. Entonces no es que hay un autor específicamente que hable. Desde el principio, primero descartamos, desde estos lugares no, con estos autores no. Ninguno nos cerraba para decir este es, tal cual, entonces fuimos mixturando y fuimos tomando de varios lugares, pero más o menos fuimos manejándonos desde esos lugares.

M.P: Bueno, podemos ir finalizando. Muchas gracias!

Entrevista a la coordinadora de facilitadores del Nodo Santa Fe, del Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”

E3: Entrevistado 3

Coordinadora de facilitadores del nodo Santa Fe

M.P: Martina Pietroni

M.P: ¿Cuál es el rol que vos desempeñas en este Programa?

E. 3: Bien, nosotros tenemos coordinadores de Nodos. Vos sabes que la provincia está dividida por regiones educativas, tenemos 9 regiones educativas en toda la provincia y otra estructuración que tenemos son los Nodos. Los Nodos no coinciden completamente con las regionales educativas, entonces lo que hicimos fue dividir. Yo soy coordinadora de Nodo Santa Fe, y Nodo Santa Fe abarca en su totalidad la regional cuarta y también abarca parte de la regional octava, pero la regional octava comparte con Nodo Rafaela y con Nodo Rosario. Nosotros lo que hicimos fue tomarla por completo pero ir dividiéndola por localidades. Entonces hicimos algo bien artesanal de acuerdo a esto de trabajar el territorio. Ya lo veníamos pensando desde el año pasado, a pesar de que desde Nación, viste el Programa Nacional de Formación Permanente, nosotros lo implementamos como Escuela Abierta, Nación no contemplaba esta función de Coordinador de Nodo, pero al tener una Provincia tan compleja, con muchísimas realidades y tenemos muchísimas unidades educativas, son casi 6000 unidades educativas que tenemos en toda la Provincia, dependiendo cuál sea el criterio con el que estas contando, pero son muchísimas unidades educativas entonces pensamos que podíamos manejarnos mejor teniendo coordinadores de Nodo. Entonces hay coordinador de Nodo Reconquista, coordinador de Nodo Rafaela, Nodo Rosario, Nodo Santa Fe y Nodo Venado Tuerto, yo estaría actuando como Coordinadora de Nodo Santa Fe.

M.P: ¿O sea que tendrías en el Nodo cuántas instituciones educativas?

E. 3: Tenemos... y serán unas 1400, porque tenemos que dividir en realidad cohorte 1 y cohorte 2 que ahora estamos modificando todo. Todo depende con el criterio que estemos contabilizando porque por ejemplo, tenemos referentes zonales en todo lo que son los CAEBA y ahí nuclean, entonces si bien son varias instituciones educativas es uno solo. Entonces nosotros nos dividimos para que cada uno de los facilitadores tengan

más o menos la misma cantidad de unidades educativas con las que se relacionan. En este momento Nodo Santa Fe tenemos unos 18 facilitadores.

M.P: ¿Cuánto tiempo hace que formas parte del equipo?

E. 3: Yo empecé a partir de que el programa salió. Nos informaron que el programa iba a empezar a funcionar desde el 2014 y yo entré con la primera camada de 20 en noviembre de 2013. A la semana de comenzar ya Nación nos convocó para que vayamos a una reunión a Buenos Aires y yo me acuerdo que estuve en esa primera camada.

M.P: ¿Cómo valoras la puesta en marcha del programa, como una política pública para la educación en la Provincia de Santa Fe?

E. 3: Se complementó muy bien porque no fue algo nuevo, fue algo que se complementó con todo lo que la Provincia ya venía llevando a cabo. Es como que fue perfecto en este sentido de que muchas de las políticas públicas que viene implementando la provincia en relación a la educación no venían abarcando a todas las líneas educativas en primera instancia. Entonces vos tenés las ruedas de convivencia, tenés un montón de programas que están funcionando pero que no están funcionando en simultáneo y con la totalidad de las instituciones como sí lo está haciendo el programa “Escuela Abierta”. Entonces nosotros para idear, bueno que coincidían con el de Nación, nosotros no nos estamos desviando de lo que el Programa en sí plantea a nivel nacional, pero tomamos los tres ejes de la política educativa de la provincia, así que encajó perfecto, digamos, no se contrapuso en ningún sentido. Es el contacto con los supervisores, el contacto con todos los directores provinciales, vos sabes que todos están en conocimiento del programa “Escuela Abierta”, en contacto con todos los equipos directivos, la valoración que se hace en todos los niveles porque desde los supervisores que finalmente pueden trabajar con todas las instituciones educativas a la vez, desde los equipos directivos que, es algo en ejercicio, es un derecho que vienen reclamando los docentes, tenés de todo, pero bueno la valoración es siempre positiva, ya sea desde una institución que ya venía trabajando acorde y esto es algo más que aporta, una institución que no venía planteándose temas como la inclusión o la calidad educativa, o tal vez una escuela especial que obviamente ya es palabra primera, o sea que no se plantean la educación especial sin plantearse conceptos como inclusión e integración o saber la diferencia entre ellos, o calidad educativa. Pero... ¿y una escuela técnica? Una escuela técnica no venía replanteándose, abarca todo y abarca nivel

superior que ese es importantísimo, entonces el hecho de que ahora podamos hacer reuniones en las que esté un directivo de nivel inicial, con uno de primaria, con uno de especial, con uno de secundaria, con uno de secundaria técnica, con uno de superior, todos juntos viendo cómo podemos trabajar una misma temática que nos afecta y nos atraviesa a todos, lo valoran hasta los mismos equipos directivos.

M.P: Bien, ¿y cuáles son los marcos teóricos que se utilizan para fundamentar el programa? Entendidos como autores, bibliografía, etc.

E. 3: Bueno, nosotros trabajamos sobre los tres ejes que es la inclusión, la escuela como institución social y calidad educativa, y utilizamos muchos de los autores que acompañan tanto la provincia, por ejemplo se hizo todo un trayecto de formación para luego los concursos para supervisores, entonces compartimos la misma bibliografía. En el marco de otros programas que se estaban realizando en la provincia, compartimos, traemos un montón de personas, hubo conferencias específicas para el programa. En este nuevo año estamos usando conferencias que ya fueron brindadas por autores, pero no estamos usando nada nuevo en el sentido de que son conceptos que son significados que ya venimos trabajando hace mucho tiempo. Viene a reforzar.

M.P: ¿Y eso Uds. lo trabajan con los facilitadores, se sientan a leer?

E. 3: Sí, todos los dispositivos del año pasado, algunos invitamos a otros a participar de esa elaboración, como por ejemplo en los primeros invitamos a los supervisores, fueron ellos los que nos ayudaron a armar el dispositivo, junto con los facilitadores obviamente, trabajamos todos en conjunto. En otros momentos invitamos a los directores de todos los niveles a participar en la elaboración. La idea es seguir invitando. Generalmente todas esas conferencias que se utilizaban en el dispositivo fueron conferencias que nosotros presenciamos para la elaboración de ese dispositivo, para después ser utilizadas por las escuelas.

M.P: Los facilitadores fueron los espectadores de esas conferencias...

E. 3: Sí, y después trabajamos de manera conjunta. En este momento deberíamos tener alrededor de unos 100 facilitadores cada vez que nos juntamos todos y somos, entre todos, el equipo de gestión central, el equipo de gestión ampliada que ahí sumamos los coordinadores de nodo y algún coordinador de superior, de la parte de logística, de plataforma, vamos sumando y después tenemos todos los facilitadores, nosotros tenemos una o dos veces al mes todo el equipo completo y en ese encuentro que hacemos los utilizamos tanto sea para evaluar las jornadas y para construir los

dispositivos que utilizamos. Se construyen juntos, ahí todos venimos de distintos lugares, hacemos nuestros aportes, traemos bibliografía que hemos venido utilizando, que conocemos y todo se pone en la mesa y así es como se elaboran los dispositivos. Por ejemplo para las temáticas que utilizamos este año, viste que el año pasado se hizo el primer encuentro provincial de equipos directivos y supervisores y una de las preguntas que les realizamos es que nuevas temáticas querían que trabajemos este año y que les parecía, y las temáticas fueron sacadas de ahí, fueron sacadas de esa participación, o sea, es por eso que también les pedimos que en esos registros que luego suben a un formulario en cada una de las jornadas realmente pongan qué es lo que estuvieron trabajando porque nosotros leemos esos registros, esos registros luego son utilizados para nuevas temáticas. Nos retroalimentamos, por eso siempre en cada reunión de Nodo o en cada reunión con los equipos directivos se trabaja sobre lo elaborado o sobre lo producido en la reunión anterior. Y a partir de eso trabajamos con lo nuevo que estamos incorporando pero la idea es que no finaliza ahí, no finaliza en una reunión de nodo, no finaliza en una reunión con los equipos directivos, no finaliza en una jornada. Así que está abierto, por eso el dispositivo es bastante amplio entonces vos viste como hablamos acá en la reunión, si hay un equipo directivo que considera de que es una bibliografía que te puede decir: “Mirá, yo ya trabajé con esta bibliografía, yo quisiera incorporar esta nueva” Y bueno, la temática se sigue respetando, sí, bueno bárbaro. ¿Cómo haces vos para con este dispositivo que es muy amplio, cómo haces para trabajarlo en tu institución educativa para que rinda fruto, para que el objetivo se pueda cumplir? Entonces por eso este año los dispositivos no están divididos por nivel sino que son dispositivos en general y que cada equipo directivo pueda adaptar a su realidad. Tenemos realidades totalmente distintas, no es lo mismo. Nosotros somos 5 coordinadores de Nodo y lo que un coordinador vive en la zona sur no tiene que ver con la zona norte, y en la misma zona también porque tenés la ruralidad, tenés dentro mismo de Santa Fe tenes barrios totalmente distintos. Es del aporte de todos.

M.P: ¿Y cómo se entiende la inclusión socio-educativa desde el programa?

E. 3: Nosotros la primera barrera que nos pasó que necesitamos atravesar fue la de separar inclusión de integración. Nos asombró mucho cómo estaban unidos estos conceptos y que justamente incluir era integrar. Una vez superado esto era, bueno, trabajar que inclusión no es simplemente tener a los estudiantes dentro de la escuela, eso no era incluir, eso era estar en un mismo espacio físico. Entonces por eso no podían

asociar inclusión con calidad. Entonces cada uno de esos estudiantes que estaban en un mismo espacio vienen no solo de realidades distintas, de culturas a veces distintas. Entonces, ¿cómo hacemos para que estén representadas y que todos se sientan representados en un mismo aula? ¿y cómo hacemos para que esa educación sea de calidad con esa heterogeneidad que tenemos?

M.P: Y en ese sentido, ¿calidad cómo lo entienden?

J.G: No lo entendemos calidad educativa como números de información, cuánta información uno tiene porque uno puede ser un estudiante, no sé aprenderse de memoria todo esto, si esto no tienen ningún significado, no me significa nada en mi vida, no lo puedo aplicar, no le estoy enseñando a razonar y ver qué hacer con esa información que les está llegando, no es significativo, no parte de un conocimiento previo que tiene y no le significa nada y no le permite razonar y no le doy espacio y es “yo, el docente; el alumno”.

M.P: Bien, y ¿a vos te parece que los términos de inclusión y calidad son términos que se ponen en tensión?

E. 3: Sí, nos ha pasado desde la primera jornada hasta el día de hoy que todavía sigue surgiendo, pero porque nos cuesta la inclusión en todos los sentidos, no solamente en el ámbito laboral o en el ámbito de una escuela, nos cuesta la inclusión en la sala de profesores, nos cuesta la inclusión en todos los ámbitos en donde nos manejamos y tenemos erróneamente el concepto también de calidad. Nos cuesta incluir y el concepto de calidad está mal enfocado y la nueva generación lo sabe porque no es eso lo que pondera. A mí siempre me resuenan lo de todas las conferencias, lo de toda la bibliografía que uno lee para las jornadas. Estamos educando a una generación en la que no sabemos qué es lo que va a hacer. Había otras épocas en la que podíamos predecir pero hoy en día hay tantas carreras se crean mientras nosotras estamos hablando, nuevos puestos de trabajo, una carrera específica para ese puesto de trabajo. Entonces la función que tenía la escuela era distinta desde el momento en que se creó y ahora la tenemos completamente naturalizada. Pero no es natural, es una construcción. Entonces decimos la escuela es, en esto de naturalizarla, la escuela así tiene que ser, homogeneizadora. Nos cuesta salir de ese paradigma porque la hemos naturalizado completamente. Y esto se da más firmemente en el nivel secundario. En el nivel inicial, en el nivel primario es distinto y se da cuando uno lee los registros. Pero la tensión en el nivel secundario es grande, ahí es donde más...

M.P: Sí, ahí es un poco donde va mi interés también, en pensar estos conceptos específicamente en el nivel secundario, sí. Porque es obligatorio, hace poco, genera todos estos debates y estas discusiones.

E. 3: Y va más allá, porque se piensa “yo cumplo como docente”, “a mi no me formaron para esto”, eso también se dice mucho. Los estudiantes no son los mismos, te pasa en un mismo curso que son totalmente distintos y te va a pasar a lo largo de tu carrera, la formación no se acaba porque no hay nada estático en la vida. Ese cambio de mentalidad si se lograra, porque lo plasma en el trabajo pero está en todos los ámbitos donde nos relacionamos. Entonces tenemos que modificar el concepto de calidad de los 90 que tenemos. No es meritocrático, es para decir ¿qué evaluamos cuando evaluamos? Porque viste que está como ese chiste: vos tenés varios animales, y decís “Suban al árbol” y hay uno que te va a poder subir y otro que no te va a poder subir. Entonces nos tenemos que replantear esto ¿cómo podemos trabajar en un ambiente completamente heterogéneo, que siempre lo tuvimos, pero ahora parece que está más marcado pero en realidad siempre lo tuvimos? Es más, la función homogeneizadora que tuvo la institución educativa en este país, dado la heterogeneidad que había porque venían de todos lados, ni siquiera hablaban el mismo idioma. Y se pudo trabajar con eso, con no hablar el mismo idioma, ¿cómo no vamos a poder trabajar? Pero tenemos que cambiar muchas cosas para que ese “ideal”, yo tenía una docente en la facultad que decía que necesitamos de las utopías porque sin las utopías no tendríamos un horizonte a donde ir por más que sepamos que nunca vamos a llegar, pero se puede, se puede porque en mucho de cuando uno empieza a trabajar con los pares ve como otro logra cosas que yo todavía no he logrado porque hay un cambio que tengo que realizar yo. Pero mucha gente lo logra, entonces se puede.

M.P: Sí, al menos se intenta. También pensando en que en la base de todo esto están los seres humanos, nosotros en educación trabajamos con eso, con seres humanos. Lo que yo investigo y me interesa es repensar eso, bueno, si nosotros nos “desnudamos” de la clase social, de tu posición, tu profesión, tu origen, es la condición humana la que nos une a todos. Entonces, ahí también poder pensar desde ese lugar. Y esto lleva a pensar, si no están en la escuela, ¿entonces qué? Y eso también es así, porque el excluir al otro, tal vez no con la intención de hacerlo pero si generando ciertas prácticas que van tendiendo a eso, pasa eso, bueno, si no está acá, ¿dónde está? ¿qué hace?

E. 3: La escuela en algún momento tuvo esa función porque después se representaba en el afuera. En cambio muchas de las cosas que se están dando dentro de la escuela no tienen representación alguna en el afuera. Entonces estamos haciendo qué ahí adentro, ¿qué es lo que estamos haciendo? Si la función es formar ciudadanos éticos, morales, con responsabilidades, con esto de tener al otro en cuenta. Tiene que tener una función transformadora. Y decimos que se empieza por ahí porque vos pasas mucho tiempo frente a una institución educativa y muchos años de tu vida. A partir de 4 años ya estás adentro. A partir de los 4 ya estas adentro y es una posibilidad enorme en la formación y se ven cosas maravillosas y se ven cosas que uno no puede creer que esté ocurriendo. Pero siempre hay que tomar lo que se tiene. Porque vos puedes tener un sistema genial, que vos le digas esto va a funcionar perfecto pero después lo que los tienen que habitar son seres humanos, son personas, entonces la transformación no es simplemente en el sistema, no es que el sistema funcione perfecto, porque después son los humanos los que le buscan la veta para serpentear un montón de cuestiones, entonces la transformación está en uno, la transformación está en los docentes, la transformación está en el nivel superior, porque son los que forman esos nuevos docentes. Entonces lo rico de este programa es que estamos trabajando con todo a la vez, intentando... Yo me encuentro hablando de estos temas con gente que no está en el sistema educativo. Por ejemplo mi mamá repetía un montón de esto: “Uy pero ahora la escuela al final parece un aguantadero, la escuela secundaria es para tener a los chicos adentro”. Repetía muchas cosas que escuchaba a otros decir. Porque en esto del discurso hay un montón que repetimos y no sabemos lo que estamos diciendo. Esta también es una oportunidad para ver qué es lo que repetimos constantemente, ¿es realmente así? ¿es siempre todo lo malo lo único que existe? ¿O todo lo que no sale? Una facilitadora nos comentaba que se había propuesto un ejercicio en la escuela que cada vez que hacía una crítica se tenían que poner una pulserita. Al final del día tenían un montón de pulseritas. No se daban cuenta de cómo criticaban todo el tiempo, entonces cada vez que hacía algo de lo contrario se podían ir sacando, cómo gustaba! Pero es una práctica de qué es lo que estamos viendo y aparte el no querer cambiar, el que algunas cosas se mantengan. El otro día fui a una conferencia que dio Carlos Skliar, bueno muchas de las cosas que dijo están en sus libros, y él hablaba mucho de la tolerancia, de la convivencia, de qué es lo que ocurre en las instituciones educativas, de todo esto que creemos que es pero que en realidad cuando lo empezamos a profundizar no es así, pero lo repetimos, tenemos este

discurso. Entonces hay que empezar a desarmar este discurso, con amor, hay que empezar a desarmar el discurso que tenemos y darnos cuenta qué es lo que necesitamos modificar en cada uno. Pero empieza por uno.

M.P: Sí, por uno y por lo colectivo también, porque el Programa también intenta pensarnos como un nosotros.

E. 3: Nosotros cuando nos reunimos todos y trabajamos con lo heterogéneo que es el grupo ya sea con los de gestión, de gestión ampliada, con todos los facilitadores, decimos, bueno, lo que nosotros estamos planteando acá es lo que queremos que después se dé en otros niveles, pero empezamos por acá, empezamos por escucharnos entre nosotros, por ver qué es lo que tenemos para aportar cada uno, por ver cómo potenciamos lo que uno tiene, podemos ver cómo potenciamos cosas distintas. Todo lo que estuvimos hablando también acá en referencia al nodo porque lo hablamos en el equipo de gestión y después lo intento traer al nodo. Todas las realidades que vivimos acá después vos las vivís reunidas con los equipos directivos. Y después el equipo directivo lo ve con sus docentes y después de esas jornadas es lo que el docente ve dentro del aula. Porque nuestro objetivo es lo que pasa en el aula, no que se vea todo lindo desde afuera, es lo que llega al estudiante. Es la transformación que se puede realizar, no vamos a cambiar todo, en alguno, en 1er. año sembrás una semilla y en algún momento florece porque le pasa otra cosa. Pero, por lo menos, instalarlo, e instalarlo en el afuera porque ya después todo el mundo empieza a hablar de escuela abierta y estos temas como inclusión, calidad y la escuela como institución social y empezar a establecer redes, que la escuela no está sola y en qué territorio se encuentra. Empezar a intercambiar experiencias porque hay escuelas que en realidad tienen unas redes establecidas que son increíbles, entonces bueno, cómo trasladamos eso a una escuela que no lo está haciendo. Entonces eso de reunirse con equipos directivos de distintas instituciones educativas hacen que se puedan contar. Hace que un Instituto de nivel superior, ya sea de formación o no, pueda ver cómo es la secundaria hoy, cómo es una primaria, cómo trabajan la inclusión estas instituciones educativas y cómo lo puede trabajar él, que se ve muy lejos de esa realidad. Pero es entre todos y empezar a armarla, y ver ¿qué entendemos por calidad? ¿qué entendés vos? Bueno, yo entiendo esto. ¿Y cómo podemos consensuar y empezar a establecer estas legalidades de cómo trabajar adentro de la escuela?

M.P: Y en la utilización de algunos de estos conceptos, pensar antes de usarlos...

E. 3: Está bueno, uno lo lee, uno va y lee la definición. Bueno, ¿pero cómo me interpela a mi esa definición que estoy leyendo? Porque no vale de nada repetir, como no vale que un estudiante te repita algo y encima te lo repita igual a como vos se lo dijiste, si no lo interpelas en algún punto. Si no me interpela en mi práctica como docente, no vale de nada. Y puedo no coincidir completamente pero voy llegando a consensos. Por algo se empieza, hay que empezar algo distinto para poder transformar.

M.P: Sí, que te movilice en algún punto...

E. 3: Y empezar a hablarlo desde afuera, yo lo hablo con todo el mundo. Le hago escuchar las conferencias a mi novio, se las hago escuchar a mi mamá, se la hago escuchar a gente de la Facultad que viste que es otro mundo, y más mi Facultad de Bioquímica y Farmacia porque si vos decís la Facultad de Humanidades, re abierta...

Se debe tener una concepción de cuál es la función que está teniendo la escuela hoy en día, no es la función de meter a todos los chicos adentro y nada y que quede relegado lo disciplinar. No es así, pero bueno, cuesta, porque si yo no puedo cumplir con ese programa que me pacté entonces pienso que no les estoy brindando nada. Y todos aprenden en tiempos distintos, de maneras distintas porque sus realidades y sus trayectorias son distintas. Entonces, ¿cómo contemplo las trayectorias diferenciadas? Primero contemplarlas, saber que todos tienen una trayectoria diferente y que eso va a influencias directamente sobre el aprendizaje. Son un montón de cosas pero hay que ponerlas sobre la mesa y empezar a pensarlas, empezar a desmenuzar todo eso que tenemos bien armadito y para nosotros puede estar perfecto y no, en la realidad que tenemos hoy no estamos perfectos. Decía Carlos Skliar, tenemos que educar con lo contemporáneo. No podemos irnos hacia algo que no conocemos ni a lo actual, actual, de lo último, último, último porque no llegamos nunca, ni a lo re viejo. Lo contemporáneo, que signifique algo para mí y algo para el estudiante. Es un término medio porque ahí es donde nos podemos encontrar. Porque si no entonces un nieto nunca podría hablar con un abuelo, porque nunca tendrían nada en común, pero lo contemporáneo lo tienen en común. Y fijate cuando vos ves a un abuelo y a un nieto, y más que nada cuando son chicos, la conexión y lo rico de esa conexión. Entonces tenemos que poder hacer eso, poder enseñar en lo contemporáneo, para encontrar ese punto en común y que a mí me interese y a vos te interese, que a mí me interpele y que a vos te interpele, porque yo estar dando algo en lo que me es completamente desconocido, yo no voy a fluir, yo no fluyo, y si hago lo mismo para algo que no tienen

nada que ver para la realidad del otro, que no lo interpela al estudiante, tampoco, me tiene que interpelar a mí como te tiene que interpelar a vos. Entonces, ¿cómo construimos en lo contemporáneo? Y eso es un arte, eso no es una receta, no hay alguien que te diga cómo lo tenemos que hacer. ¿Qué sería calidad educativa para todos? No existe, hay marcos, hay algunos lineamientos, pero después es según la realidad, porque tenemos realidades muy, muy, muy distintas. Entonces ¿cómo trabajamos desde eso? Va a seguir siendo un arte, pero eso es lo fantástico, por eso es tan dinámico, por eso uno, no es un trabajo de técnico que vas a hacer siempre lo mismo, no, no, olvidate, no es así y para lo que vos te formaste capaz que tenés que cambiar completamente, porque si vas a estar 30 años siendo docente la realidad cambia y muy rápido, en lo contemporáneo podés seguir, podés seguir trabajando y no sentir que si no estás en lo último de lo último te perdiste algo ni que tenés que volver a lo de la fecha y hora en que aconteció tal cosa y poder trabajar interdisciplinariamente.

M.P: Sí, enriquecer la práctica de la enseñanza para lograr algo con ese Otro y reconocer también a ese Otro, porque a mí me parece que ahí también está la clave de la inclusión, la posibilidad de reconocer al Otro, de reconocerlo. Justo ayer participando de la jornada de Escuela Abierta hablábamos de eso, de la responsabilidad que el adulto tiene sobre el Otro, del reconocimiento del adulto sobre las nuevas generaciones.

E. 3: La asimetría está, va a estar siempre. No es una asimetría de “yo te puedo faltar el respeto” pero la asimetría está y es necesaria.

M.P: Sí, bien entendida, no como esas cosas de poder absoluto porque ahí ya tampoco...

E. 3: Es una responsabilidad.

M.P: Bien, bueno, muchísimas gracias, más o menos fuimos hablando de lo que interesaba en la entrevista. Pasamos por una variedad de temas muy interesantes.

Entrevistas a veintidós docentes del nivel secundario

Docente 1: Inclusión para mí es como tener en cuenta las características de cada alumno y tratar de adecuar los contenidos a lo que el puede dar. Para mí eso es incluir, cuando pienso en incluir pienso en eso. Tener en cuenta su realidad, sus capacidades, el apoyo de su familia, tampoco no le podemos pedir “peras al olmo”, no le voy a preguntar algo que nunca va a estudiar, nunca va a mirar y también, que a veces nos olvidamos, tener en cuenta al que tiene más capacidades, también si le puedo pedir mucho, pedirle mucho, por ahí no lo tenemos en cuenta, yo por lo menos a veces no lo tengo en cuenta.

E: ¿Crees que es posible lograr eso?

D1: Sí, sí, pero... o por ahí, no sé, necesitamos más preparación o más personas, o menos alumnos en los cursos tal vez. A veces cuesta también porque los chicos van mirando lo que hacen los otros, como que dicen “ah, yo como puedo dar más voy a estudiar más”, no hacen eso.

E: ¿Y con respecto al concepto de calidad educativa?

D1: Y bueno, sí, eso sería calidad educativa, poder hacer eso, tener en cuenta las características de cada alumno y poder darle lo más que se le pueda dar. Y a veces exigir un poco más. Creo que está bueno entender que el alumno, a veces que tiene problemas y demás, también ese alumno que me parece que tiene problemas van a tener que esforzarse más en su vida, tal vez. Y por eso está bueno que les enseñemos, pero por ahí no lo hacemos, o por ahí pasamos a comprenderlos, que a pedirles más. Va, a mi me parece eso, si la vida te fue más dura te vas a tener que esforzar más, no sé de qué forma pero se lo tenemos que enseñar.

E: ¿Y la relación entre inclusión y calidad educativa, cómo la entiendes? ¿Dos conceptos complementarios, que van de la mano, o si hay inclusión no puede haber calidad?

D1: Como decía, sí puede haber calidad, no sé si está bien, como que la calidad sería diferente para cada alumno,

E: ¿Cómo pensar propuestas diferentes para cada estudiante? ¿Darle a cada uno lo que necesita?

D1: Claro, lo que pueda dar.

Docente 2: Incluir para mí en el sistema educativo significa que todos los seres humanos tengan el derecho a una educación de calidad. Cuando hablamos de una educación de calidad, hablamos de una educación que sea igualitaria y de equidad para todos los sujetos, por el mismo derecho que tienen ellos de adquirir esa educación. Y la relación de ambos, de educación de calidad e inclusión está sostenida desde mi punto de vista en ese derecho a la educación.

Docente 3: Respecto del concepto de inclusión, yo entiendo que de alguna manera es asegurar el derecho de los niños, adolescentes, a una educación, a la posibilidad de tener una educación, en este caso, secundaria.

E: ¿Solamente a la posibilidad de acceder, o...?

D3: No, al acceso y a la permanencia en la escuela. De alguna manera, todos sabemos que hoy en día con diferentes cambios que se han dado en lo que es un poco, la crisis de valores, también los diferentes estamentos sociales que complica muchas veces la permanencia en la escuela, yo creo que el concepto de inclusión va más por ese lado, por asegurar no solamente el acceso sino también la permanencia en el nivel a los chicos. Este es un nivel donde hay más deserción. Eso respecto al concepto de inclusión.

En cuanto a calidad educativa, obviamente creo que todos entendemos que es tratar de alcanzar determinados objetivos en cuanto a educación que le permita a un chico o a un adolescente poder desenvolverse lo más adecuadamente posible, en su vida posterior a terminar la secundaria. Ahora bien, viste que muchas veces nosotros entendemos por calidad educativa lo que le va a permitir tener una base firme para la Universidad. Bueno, hoy en día el concepto de calidad educativa va por otro lado, no solamente por ese lado, sino por el de darle las herramientas necesarias para no solamente la Universidad sino para cualquier otra actividad, el acceso al mundo del trabajo, o lo que fuera.

Ahora, en cuanto a la relación entre inclusión y calidad educativa, es un poco la contradicción que tenemos todos, sostener al chico en la escuela, 5 años, 6 años, lo que sea y tratar de alcanzar esos objetivos que nosotros pretendemos alcanzar. Creo que, igual que yo o docente más grandes en edad que venimos de otra época, de otro tipo de escuela, sentimos esas contradicciones y bueno, hay que intentar trabajar respecto a eso.

E: Contradicciones, ¿por qué, por esto de que podría pensarse que no se puede lograr una con otra?

D3: Claro, como que es muy difícil sostener al chico con una diversidad de problemáticas de todo tipo y obviamente alcanzar esos objetivos, obviamente siempre atendiendo a la diversidad, con algunos se alcanzan, con otros no tanto. Pero bueno, uno tiene que entender que no todos son iguales, por lo tanto, la contradicción en el sentido de que a uno le gustaría tal vez alcanzar unos objetivos más generales, en todo, con la mayoría, más igualitarios. Obviamente no se puede hoy en día no se puede por el hecho de sostener a la mayoría de los chicos para que estén en la escuela se hace muy difícil obviamente igualar. Nosotros tenemos que entender que son diferentes todos, por lo tanto ahí está la mayor contradicción...

E: Igualar en el sentido de poder lograr con todos los mismos objetivos. Porque obviamente pensando en la inclusión también podemos pensar de que en realidad ya parten de ser todos iguales, pero vos decís igualar en relación a lo que se consigue en conocimientos académicos...

D3: Obviamente, eso yo creo que la relación, hoy en día, entre inclusión y calidad educativa es alcanzar los objetivos de acuerdo a las necesidades de cada chico. Porque ahora tenemos esa diversidad y tenemos que tratar de mantenerlos a todos y antes eso no ocurría.

Docente 4: Para mí la inclusión responde a una política educativa en la que yo considero que la Provincia coincide plenamente con las líneas a nivel nacional, yo creo que eso es una confluencia, un punto de encuentro, en ese sentido. Creo que esa política educativa reposa sobre principios y sobre fundamentos no solo políticos sino éticos y en tal sentido me parece que con respecto a la inclusión que es como una necesidad, una estrategia que busca compensar décadas de políticas excluyentes a nivel económico y que por supuesto tuvieron su impacto social y obviamente también en la escuela. Desde esa perspectiva, me parece absolutamente necesario ponernos a trabajar en la inclusión y que la inclusión deje de... o sea, no sea una bandera, una etiqueta, un lema, sino que realmente guíe, absolutamente nuestra acción docente, escolar, institucional en todos los aspectos.

En las escuelas donde yo trabajo la inclusión adquiere distintas dimensiones, las dos son escuelas públicas pero una es una escuela técnica y la otra es una escuela media, pero

las realidades son totalmente distintas, no sólo por la población estudiantil que acude a ambas instituciones sino porque los perfiles, objetivos y metas de las escuelas son distintas. En el caso de la escuela media, la cuestión de la inclusión tiene un alcance mucho más complejo y mucho más profundo y yo creo que en materia de inclusión se viene trabajando hace mucho tiempo, más allá del programa Escuela Abierta, la inclusión surgió como una misma necesidad y una respuesta a la realidad con la que nos encontramos todos los días los docentes.

Más allá de los lineamientos de la ley, los que ejercemos la docencia con verdadera vocación sabemos que la educación es un derecho y así venimos trabajando tratando de reforzar, de respetar ese derecho y hacerlo realidad. No es fácil, a veces, en las condiciones en las que uno trabaja porque a veces llegan a la escuela problemáticas sociales para las que la escuela no está equipada, no está preparada y siempre surge la demanda de equipos interdisciplinarios, equipos que contemplen la participación de profesionales que puedan apoyar la labor del docente en esta tarea de inclusión cuando a veces las problemáticas que se presentan desbordan las posibilidades de la escuela. Cada vez los directivos, los mismos docentes, los equipos a veces nos sentimos sobrepasados por realidades para las cuales no estamos, de pronto, preparados. No obstante esto, seguimos con esta convicción de que la educación tiene que ser para todos.

A veces surge la discusión entre inclusión y calidad educativa, yo creo que ese es un debate que todavía nos debemos porque tendríamos que ponernos muy de acuerdo acerca de ¿de qué hablamos cuando hablamos de calidad? Si todos estamos diciendo lo mismo cuando decimos calidad educativa. Desde mi perspectiva personal, la calidad educativa tiene que ver con que la escuela responda, por un lado a la necesidades, a las múltiples necesidades que el presente demanda en términos de habilidades, competencias, saberes, conocimientos, valores que los chicos necesitan para enfrentar la complejidad del mundo en el que vivimos. Esos saberes socialmente significativos que siempre enunciamos pero que a veces cuesta tanto diferenciar, o determinar claramente y llevar a la práctica. De hecho, que en la escuela conviven prácticas más tradicionales, o más conservadoras, con esta necesidad de innovación que a veces hacemos al tanteo. Y yo creo que, en este sentido, Escuela Abierta es un espacio interesante para reflexionar sobre la práctica docente siempre desde esta perspectiva de la inclusión.

E: ¿Y te parece que son conceptos complementarios, en este sentido, por ejemplo que vos le estas dando al concepto de calidad?

D4: Totalmente, son complementarias. Es que una cosa no va sin la otra. Porque la inclusión sin calidad no es inclusión. La verdadera inclusión es que la escuela le pueda dar a los chicos, a todos los chicos, las herramientas que los equipen, que les den las posibilidades para un futuro. Y en esto es en donde yo veo a partir de los conocimientos que uno tiene, de cómo se desarrolla la actividad de los chicos posterior a la escuela, que abandonan los estudios, que no pueden sostener un trabajo, que no pueden afrontar, planificar y concretar sus proyectos, no pueden sostener la responsabilidad de un trabajo, de un estudio, el desgano, la indiferencia, el miedo a veces de irse de su casa. Entonces me parece que el tema de calidad educativa, al menos en las instituciones donde yo trabajo merece un tratamiento profundo, comprometido, responsable. Yo creo que ese es el trabajo que todavía nos debemos.

Docente 5: Para mí la inclusión socio-educativa es que todos tengan las oportunidades de acceder a todo lo necesario para su vida, tanto sea la educación, al vivienda, la salud y bueno todo lo necesario para tener una buena calidad de vida.

E: ¿Y con respecto a la calidad educativa, cómo la entienden?

D5: Bueno, yo entiendo a la calidad educativa como que todos somos diferentes entonces todos tenemos capacidades diferentes, y la calidad debería pasar, y digo debería porque no sé si todavía es tan así, pero debería ser que cada uno de acuerdo a su capacidad tenga una educación en eso, en su capacidad. Si bien tenga áreas que sean comunes, generales, pero que se tenga en cuenta su capacidad para esa área, no que sea la misma calidad para todos, como es la escuela tradicional y como todavía tenemos mucho en la escuela de eso.

E: Como si no existiría un modelo de calidad educativa, sino que se podría pensar la calidad de acuerdo a las situaciones.

D5: Sería muy bueno el trabajo en proyectos porque si hablamos de las capacidades de cada uno, entonces en esos trabajos en proyectos, que cada uno hace, cada uno puede exponer o dar en ese trabajo colaborativo lo que más sabe hacer. Entonces el que es muy bueno en matemática, el que es muy bueno en el arte, el que es muy bueno en Historia, todos pueden colaborar y así también se van entusiasmando uno con otros y van entendiendo también ellos, porque a veces también son ellos mismos que dicen ‘A

él le das menos, ¿por qué no le das a todos iguales? ¿por qué a aquel tal y tal cosa?' Entonces ellos también entienden de que cada uno en su potencialidad puede aportar algo.

E: ¿Y ustedes les parece que la inclusión y la calidad educativa son conceptos complementarios o que si se incluye no se puede dar calidad? ¿Cómo lo piensan a eso?

D5: Lo que pasa es que todavía está la mirada de la sociedad sobre qué es calidad, porque todavía seguimos pensando que le den a todos lo mismo o hacer cincuenta ejercicios de Matemática, eso es la calidad. El que lo logra es excelente y el que logra uno, no llegó. Ahí volvemos a lo de antes. Y concuerdo con ella en que el que es bueno para las materias como Lengua, Matemática, entonces, ese sí puede ser abanderado, puede ser esto o lo otro, pero el que es bueno para Educación Física, Música, no puede serlo, no llega.

E: Como que la calidad educativa mirada más tradicionalmente tendría como estos estándares en los espacios más tradicionales.

D5-a: O no tiene en cuenta justamente esto que venimos diciendo, de que por ahí se esfuerzan de que tienen, son capaces para otras asignaturas, o cumplen en otras pero como no les gusta

Docente 6: Por inclusión socio-educativa entiendo la atención a la diversidad que las escuelas recibimos, lo cual implica el trabajo que realizamos con trayectos porque en nuestras escuelas recibimos a alumnos con integración. También por inclusión entiendo el trabajo que nosotros hacemos desde las escuelas con aquellos alumnos que presentan diferentes problemas y hago acotación a estos problemas relacionados puntualmente a aquellos sociales, donde nosotros trabajamos, nos ocupamos, tratamos de relacionarnos con las diferentes redes que operan en nuestra comunidad. Y lo que más queremos y también necesitamos es que esta red que está funcionando en nuestro territorio se active, a tal punto que cada uno desde su lugar pueda atender a estas problemáticas sociales tan presente hoy en nuestras escuelas. Tenemos muchos alumnos con un alto grado de vulnerabilidad el cual no los podemos dejar de lado, entonces eso implica incluir.

E: En lo que vos dijiste se ve esto: lo socio-educativo, porque también no solo se trata de estar dentro de las escuelas y tratar desde las escuelas hacer algo por ellos, sino también lo social. Y estas redes y el territorio permiten eso también, pensar en esa cuestión.

D6: Creo que nosotros particularmente, como institución en la que compartimos nuestra tarea docente, lo estamos haciendo. Es más, más allá de la articulación que llevamos con las redes, tratamos desde la institución de incluir a esos alumnos en diferentes trayectos que nosotros desarrollamos dentro de la escuela para, más allá de transmitirle los conocimientos que a diario se transmiten en el aula, es de brindarle la posibilidad de que ellos tengan el conocimiento, de realizar otro tipo de tareas, de poder desarrollar en un futuro algún micro-emprendimiento personal.

E: Y por calidad educativa, qué entiendes?

D6: Yo a la calidad no la asocio directamente a la transmisión de los contenidos que nosotros hacemos diariamente en el aula. Calidad es brindar contenidos, es transmitirle nuevos saberes pero también es transmitirle herramientas, nuevas estrategias, para que ese joven en un futuro pueda continuar con un proyecto de vida que se viene trabajando a lo largo de su trayectoria en la escuela secundaria, y que el día de mañana pueda afrontar los desafíos que se le van presentando. Por ahí, yo en lo personal me cuestiono cuando hago mi balance a fin de año veo que cada vez con el tema de desarrollo del contenido es menos y me he cuestionado hasta hace un año atrás, yo sentía que había un vaciamiento de contenido y que eso estaba afectando la calidad educativa, pero ahora el análisis que puedo hacer es diferente, otra mirada. Este bloque no lo pude desarrollar pero fue reemplazado por otras estrategias, por otras acciones pedagógicas que también contribuyen o que están relacionadas con esos contenidos que no pude desarrollar y que veo que el alumno, por ahí, me resultó más positiva esa acción que si hubiese desarrollado un módulo completo...

E: Y si hubieses negado lo que estaba pasando.

D6: Exactamente. O muchas veces surge algún tema transversal que hay que desarrollar y que también está relacionado, y que desde otra mirada, sin querer, pude abordar, enseñar, transmitir.

E: ¿Y piensas que son conceptos que se complementan el de inclusión y calidad? ¿O no podrían estar juntos? Bueno, si están todos en la escuela, la calidad no sería posible.

D6: Sí, es posible la calidad, lo que pasa es que año tras año recibimos a grupos diferentes donde a nosotros se nos presentan grandes desafíos que nuestra planificación debe cambiar. Yo no puedo estar planificando lo mismo para el año que viene lo que yo trabajé este año, tengo que hacer un diagnóstico, tengo que conocer sus problemáticas y eso implica una inclusión, lo que no quita que no pueda desarrollar ciertos contenidos

de aprendizaje porque ese grupo presenta determinadas situaciones. Me parece que se puede lograr y que la calidad la voy a lograr en la medida en que yo despierte en ellos un interés y que planifique diferentes estrategias, dinámicas para poder abordar las diferentes situaciones.

Docente 7: Como el nombre lo indica, es el incluir a todos los agentes de la educación, en este caso, a todos los alumnos en trayectos escolares, en trayectorias escolares que pueden llegar a ser diferentes pero que formen parte de lo que hoy es la escuela. Que estén dentro del ambiente escolar, no necesariamente con una misma trayectoria, por ejemplo cuando hablamos de una alumna embarazada, un alumno que tenga problemas de salud, alumnos que no asistan normalmente a la escuela como me había pasado a mí cuando lo hice en el postítulo, en uno de los módulos que había tomado un alumno que trabajaba normalmente en la cosecha de la frutilla que es algo que me había pasado una vez en una escuela. Eso sería incluir...

E: Tomar esas distintas realidades...

D7: Exacto, y con trayectos formativos, trayectorias escolares diferentes pero estarían todos dentro de la escuela.

E: ¿Y con respecto a la calidad educativa, cómo la entiendes?

D7: Bueno, ahí la calidad por ejemplo a mí me costaba entender antes. Calidad no tiene que ver con un cuerpo de conocimiento sino que tiene que ver con los valores, las actitudes, los procedimientos, que no son lo mismo hoy que hace 30 años cuando yo me inicié en la escuela o hace más tiempo cuando yo tuve mi escolaridad. O sea, es poner hoy en día, poder brindarle al alumno que está haciendo esas distintas trayectorias escolares lo que sería una preparación para poder desenvolverse en el mundo de hoy. Antes bastaba con que el alumno supiera leer y escribir y saber unas operaciones básicas. Hoy, por ejemplo, si no lo preparo para poder enfrentarse a una entrevista de trabajo, que tal vez antes no se hacía en cantidad como se hacen ahora, o no lo preparo dentro de lo que es un vocabulario científico, o no lo preparo dentro de lo que es la era digital, no estoy hablando de calidad educativa. No es solamente el cuerpo de conocimientos de la materia, sino cómo se procede dentro de esa materia. Tal vez la profundidad de los conocimientos que antes se brindaba a las escuelas era una, hoy con la globalización no es la misma. Yo ya lo veo desde los libros, que son mucho más generales, pero tal vez el alumno tiene que aprender a manejar lo que es la parte digital.

El vocabulario científico es más específico ahora que antes, en donde se tomaban los temas de una manera más específica y más profunda.

E: Digamos, como que la calidad educativa no estaría centrada en un cuerpo de conocimientos disciplinar sino que vendría aportando desde distintos lugares...

D7: Claro, desde el proceder de los distintos alumnos, los valores, desde las actitudes, desde cómo yo me paro frente a la realidad de hoy que no es la misma que hace un tiempo, que es una realidad me parece más compleja con muchos más elementos, muchos más desafíos. Y eso me parece que es calidad educativa, cómo yo dejo a esa personita parada frente al mundo. Antes era lo disciplinar, ¿por qué? Porque antes teníamos a los alumnos que querían estudiar en la escuela, hoy los tenemos a todos en la escuela, por lo tanto, bueno, ahí es en donde tenemos que buscar ese equilibrio.

E: ¿Y cómo entendés la relación entre ambos? ¿Cómo complementaria o como excluyentes?

D7: No, uno no es un complemento de la otra sino lo que tengo que lograr es integrar todo eso, que es lo que veo que más me cuesta a mi particularmente como docente, que cuando creo que lo logré empieza a ver como una falencia por algún lado. No todos lo entienden de la misma manera, ni los alumnos ni las familias de los alumnos. Me doy cuenta también, porque muchas veces por tratar de incluirlo, vos pensás en esas trayectorias escolares, y por ahí cuesta mucho que en el mismo curso manejes distintas trayectorias escolares en lo que es la diversidad de alumnos que asisten a la escuela. Y muchas veces haces actividades extra en donde le planteas a los buenos alumnos trabajar con esas actividades, muchas veces hay un poco de resistencia. O cuando diferencias en una evaluación a los alumnos cuando vas a hacer la corrección. Si yo conozco que este alumno tiene un límite y ese es el límite tiene una corrección. Y otro alumno que sé que puede brindar mucho más, le exigís más, ellos entran a comparar y me cuesta mucho que acepten eso. No le puedo decir a un alumno, 'vos hasta ahí llegaste, no te puede pedir más' y al otro 'dale, dale, dale' entonces me cuesta a mí poder manejar esa cuestión.

Docente 8: Inclusión socio-educativa para mí sería darle la posibilidad a todos los jóvenes que accedan a la educación secundaria que decidieron o gracias a la ley están obligados a asistir a la escuela secundaria, darles la posibilidad de recibir una enseñanza

que antes no recibían. El término inclusión es eso, en un sentido muy amplio, de posibilitarles a todos el acceso al derecho a la educación.

E: ¿Crees que es posible la inclusión en la escuela secundaria? ¿Es una realidad?

D8: Uno intenta, uno intenta, pero tiene esas contradicciones entre las vivencias de uno, de las imágenes que uno tiene de lo que debería ser la escuela secundaria, de lo que realmente es la escuela secundaria, y por ahí esto de sentir que muchas veces los docentes somos los únicos que queremos la inclusión de estos jóvenes en algo, que sabemos que son jóvenes que están excluidos, no pueden trabajar porque no tienen la edad para trabajar, entonces, incluso hasta de sus propias familias, o esta ausencia de las familias, de no avalar esto de la inclusión, entonces nosotros sentimos esto de que los queremos incluir pero hay padres que a lo mejor nos dicen ‘bueno, no vale la pena’ o ‘yo ya hice todo lo que tenía que hacer’, entonces esta es la realidad, una realidad compleja. Entonces, la inclusión sería eso, incluir a todos para garantizar un derecho, pero que en la realidad es complicado y que muchas veces uno dice, de pensar, sentir, que la ausencia de algunos en algún salón podría mejorar la situación del aula. Entonces, esa confrontación entre lo que uno vive y lo que uno quiere...

E: ¿Y cómo entiendes al concepto de calidad educativa?

D8: Bueno, desde lo teórico tendríamos que decir que cada uno aprenda lo más que pueda, y acá también cómo hacer para manejar distintos niveles dentro de un mismo grupo. Pero es algo que, de a poco, y con el correr de los años es como que podemos ir logrando nosotros como docentes aprender a trabajar el tema de la calidad y darnos cuenta cuál es, hasta dónde pueden llegar algunos alumnos, que a veces quisiéramos más. Me parece que es distinto que con el tema de la inclusión. Con el tema de la inclusión se nos presentan confrontaciones mayores en cambio con el tema de la calidad y de lo que logramos con cada uno de nuestros alumnos es algo que estamos aprendiendo a manejarnos un poco mejor y que año a año me parece que estamos más abiertos a decir, bueno, ‘este alumno, un alumno integrado, llega hasta acá y me tengo que conformar con que llega hasta acá porque es lo que más puede y no dejar de exigirles a otros. Y me parece que los chicos también con esto de que hace unos años, incluso en el nivel primario lo trabajan de esa manera, están empezando a aceptar que a algunos se les, por sus capacidades, se les exige más y a otros se les exige lo máximo que pueden dar.

E: Y ahí, ese concepto también es como se fue entendiendo, me parece, de otra manera, como tenía un cierto significado hace un tiempo y ahora se le empezó a otorgar otro...

D8: Sí, qué se entiende por calidad también. Por ejemplo, hace 10 años atrás distinto a ahora, pero me parece que incluso nosotros los docentes hasta a veces menos cuestionado que el tema de la inclusión, o que nos resulta más fácil que el tema de la inclusión, sobre todo cuando... Y en relación a la relación entre inclusión y calidad, sobre todo cuando se nos presentan problemas disciplinares y demás, lo primero que decimos o que pensamos es 'bueno, porque no se hacen cargo y si no estarían en el aula sería otra cosa o trabajaríamos distinto y lograríamos...' bueno, y ahí el tema de la calidad, '...mejores...'. Pero me parece que el tema de la calidad ya no nos presenta tantas contradicciones como nos presenta a veces el tema de la inclusión, por más que a veces hagamos un esfuerzo grande por el tema de la inclusión y sí, en relación a la calidad lo otro es de qué manera tratar de implementar nuevas estrategias que nos permitan... Me parece que todavía ahí es donde estamos trabajando y se trabaja mucho ¿qué estrategias son las que nos permiten lograr la mejor calidad y mantener a estos jóvenes en el sistema? Y aprendiendo, porque muchas veces si no trabajamos de manera diferenciada atendiendo a las necesidades de cada uno, sólo los estamos excluyendo, que ahí es un poco qué estrategias implementamos para que la inclusión no termine siendo, bueno, porque fracasamos nos vamos, o no volvemos. Entonces ahí me parece que estaría un poquito la relación entre inclusión y calidad. La calidad, teniendo en cuenta qué estrategias implementar para tratar de sostener la inclusión de los jóvenes. Porque se ve principalmente acá en la región, en las localidades cercanas, muchos ingresantes en primer año, trabajamos un montón en 1er. año, en 2do. año el concepto de calidad empieza a ser diferente que en 1ero. y tenemos 4to. y 5to. muy pocos numerosos. Entonces en realidad se terminan perdiendo también, entonces incluimos... Y también es más difícil cuando los contenidos se hacen también, los contenidos disciplinares se hacen más complejos, más abstractos, la diversidad y trabajar e implementar estrategias se hace más complejo implementarlo en el aula.

Docente 9: Bueno, la inclusión tiene que ver con muchas cuestiones. Incluir significa dar la oportunidad, en principio, básicamente dar la oportunidad. Esa inclusión la empezamos a pensar diferente desde la ley que plantea el secundario ya como una enseñanza obligatoria, o sea, ahí ya partimos de que la inclusión no es si quiero o no

quiero, si me gusta o no me gusta, si me siento cómodo o no, sino que hay un marco normativo. En el secundario la inclusión depende también del contexto. Inclusión, por un lado a los chicos que tienen ciertas dificultades en su desarrollo cognitivo como inclusión en cuanto a dificultades socio-económicas, contextos difíciles o problemáticas familiares. O sea, la inclusión tiene que ver con un montón de cosas. Incluirlo significa, que eso lo he escuchado un par de veces y me resultaba interesante pensarlo, incluirlos no significa sólo que estén sino que puedan transitar y terminar su escuela. O sea que incluirlos no significa el acceso y sostenerlos en el aula ahí, indefinidamente dentro de la escuela. Inclusión significa bastante más que eso.

E: ¿Y por qué te parece que desde la política educativa se dice “inclusión socio-educativa”?

D9: Porque hoy también, creo yo por lo que yo entiendo, que también tiene que ver con la escuela que hoy está pensada como una institución social, ya no sólo como una institución educativa. Entonces lo socio-educativo creo que tiene que ver con eso, tiene que ver con poder incluirlos en la escuela para también poder incluirlos en la sociedad.

E: Y en esto que vos decías de poder lograr, no únicamente la inclusión tiene que ver con el acceso sino con la permanencia y el egreso, ahí también me parece que tiene que ver, no sé que opinas vos, pero ¿ahí aparecería el concepto de calidad educativa? ¿Cuál es la idea que vos tenés de calidad?

D9: La calidad educativa en el contexto actual tiene que ver con qué es lo mejor que puedo brindarle para incluirlo pero que además eso le sirva, digamos. Y que la calidad no tiene que ver con cuánto voy a enseñar de Historia, cuánto voy a enseñar de Lengua sino a cómo yo voy a amoldarme y a pensar lo que estoy haciendo en mi práctica para brindarle la mejor calidad posible de educación, que no significa que eso sea sencillo. Pero bueno, la calidad y la inclusión ahí aparecen de la mano y a la vez ahí aparecen los conflictos muchas veces en nosotros mismos como docentes.

E: ¿Y qué tipo de conflictos?

D9: Y, aparece esta idea de bueno, si realmente sirve lo que estoy enseñando, si no enseño todo lo que antes enseñaba, ¿sirve? ¿si no sabe determinados conceptos? Y después te pones del otro lado, bueno, ¿para qué le quiero enseñar esto? A ver, aparecen muchos conflictos, bueno, ¿qué estoy enseñando y para qué? Sobre nuestra propia práctica. Y por otro lado, también la otra cuestión que a veces uno siente que los está estafando porque también aparece esta cuestión, bueno, no le enseño esto, no le enseño

lo otro, le enseño para esto. Bueno, ¿les estoy dando realmente lo que a ellos les va a servir y va a poder permitirles insertarse en la sociedad y obtener otros logros? A veces yo pienso en un chico que tiene un contexto socio-económico-familiar muy complejo, bueno, yo tengo que darle lo mejor posible para que el pueda salir de esa situación, porque si yo le estoy diciendo que le estoy dando algo y después no se lo estoy dando, estoy mintiendo y de alguna manera yo tengo que darle lo mejor para que también pueda salir de esa situación, porque si no es como que no tiene ningún sentido, estoy diciendo algo pero es como que va a seguir estando dentro de ese círculo, no lo voy a poder ayudar a salir de eso.

E: Entonces la relación entre inclusión y calidad ¿consideras que son complementarias, que van de la mano?

D9: Sí, sí, para mí van de la mano, la inclusión y la calidad tienen que ir de la mano, no sé si yo lo estoy haciendo, si lo estamos haciendo, estamos en un camino, eso es cierto. Creo que justamente porque estamos en camino de pensarlo diferente estamos en conflicto, sino es como que seguiría todo igual y estaría todo bárbaro. Lo estamos pensado y lo estamos transitando a su vez, entonces surgen todas esas cosas, esas dudas, pero bueno, yo creo que si no lo pensamos de la mano no sirven, la calidad tiene que estar, tiene que acompañar a la inclusión, justamente eso, lo que yo te digo, permitirle a los chicos que tengan otras oportunidades. Y la calidad tiene que ver, no con darle a todos lo mismo, tiene que ver con darle las posibilidades a cada uno de que pueda desarrollarse y cambiar o salir de situaciones, que no sé si lo estamos haciendo o no, pero por lo menos lo estamos pensando, que antes creo que no se pensaba, antes se pensaba para todos lo mismo y eso era la igualdad y la calidad y demás. Hoy ya no lo pensamos así.

E: Y cuando decís “no para todos lo mismo”, y de acuerdo a esto que vos decías, a su desarrollo cognitivo, a sus posibilidades...

D9: Claro, de acuerdo a sus posibilidades, de acuerdo a los contextos, cada escuela es un mundo, cada aula es un mundo, cada chico tiene una realidad diferente. Entonces la calidad es darle a cada uno lo que necesita, lo que pasa es que ahí nosotros creo que en la estructura tenemos un problema fundamental que es la cantidad. O sea, hoy en día, nosotros cuando nos situamos en un aula que tiene 35 pibes, a mí realmente se me hace muy difícil, yo no puedo decir “a todos les estoy dando lo que necesitan”, yo creo que hoy no se lo estoy dando, yo creo que en un grupo más reducido, que también tengo esa

realidad de tener grupos más reducidos, es como que vos podés decir “Fulano de tal, tiene tal problemática...” que yo me puedo acercar varias veces en la misma clase, mínimo, son 80 minutos semanales. En un grupo de 35 no sé si nosotros, o sea, yo creo que para incluir y darles calidad hay cuestiones estructurales que no tenemos que resolver nosotras, que lo tiene que resolver desde otro lugar.

E: Y de formato también, porque vos tenes que seguir evaluando, calificando, acreditando...

D9: Exacto, o sea, yo, y que también lo charlo con los chicos, ponerle un número a eso es muy difícil, mientras sigamos manteniendo esos formatos y que necesitamos la prueba, necesitamos el número, es como que es contradictorio con eso. El tema de la evaluación es un tema crucial porque seguimos evaluando más allá de que pensemos otros formatos, llega un momento puntual que es el cierre del trimestre que tenes que ponerle un número al chico, entonces... Y sobre todo, no sé, tal vez el docente de áreas exactas por ahí le cueste menos, a mí en el área social me cuesta mucho decir... Y siempre te parece que fuiste injusta y siempre te parece, bueno, hace esto pero lo otro... y en definitiva tenés que ponerle un número y ese formato sobre todo es difícil...

Docente 10: Es una palabra que yo todo el tiempo la tengo dando vueltas, o la evaluación. Nunca antes cuando tenía que evaluar o poner una nota me hacía tanta historia y tanto problema como ahora, tantas preguntas de lo que hago.

E: Para mí, en ese sentido está bien el hacerse preguntas, el tema es cómo a veces esas preguntas a veces te llevan a dudar de lo que estás haciendo...

D10: Totalmente, todo el tiempo, todo el tiempo...

E: A mí me parece que es mejor preguntarse y no dar todo por sentado y decir, “bueno, ya está, la tengo clara...”

D10: Sí, o “no me importa lo que leo, no me importa lo que reflexionamos”. Porque a mí a veces me pasa de lo que leemos en Escuela Abierta de esto de que la calidad educativa es inclusión, que no es más pensar cuánto contenido podemos dar, cuántos alumnos saben de la materia, pero bueno, para mí, me pasa esto que a veces me cuestiono porque a veces la forma, aparte también la materia que yo doy, es una cosa más que los chicos te plantean “para qué veo esto”, en inglés. Entonces, por un lado yo lo veo la dificultad de lo que es por ahí dar una materia y pretender que ellos aprendan algo que saben que a lo mejor nunca lo van a usar, convencerlos de eso y después a su

vez también hacerme yo la idea, bueno, lo mínimo que puedan saber, como yo te digo, para mí ahora pasa por esto, bueno, que los chicos estén en el aula, que pueda uno hacer, que vean el valor mínimo de aquello que pueden ver en la escuela que les sirva para algo en la vida cotidiana. Yo siempre digo, a lo mejor uno no ve la utilidad práctica directa de algo que va a aprender, pero siempre algo te va a servir, a mí me pasa ahora que por ejemplo, los chicos algunos yo les hice fotocopias de la unidad que teníamos que usar y con eso ya lo ve un cambio de actitud. Algunos que sabía que nunca lo iban a ir a comprar, no porque no tenían sino porque... Entonces ya tenés que buscar incluir desde ese lugar, entendés, para mí de acercarse de otro modo al alumno para llegar de otro modo, para llegar de otro modo. Me cuesta la relación esta, saber que la calidad educativa viene por la inclusión y tratar que los chicos permanezcan y que egresen, que promocionen. Claro, que es la calidad, que el chico pueda permanecer, promocionar y egresar, pero con este sistema que yo digo, todavía tenés el tema de la calificación, de las dos materias previas. A mí me parece que... con un formato que quedó viejo... Porque uno puede poner, bueno, evaluó con conceptos, puedo poner si se esforzó o no se esforzó, si estuvo muy bien o más o menos, pero después vos en la libreta tenés que poner el número, aunque después vos en la libreta la nota final no sea promedio, más o menos uno tiene que ser consistente con los trimestres, como que termina siendo un número también.

E: Y eso, por ahí, pone en cuestión el concepto de inclusión, o la posibilidad de incluir.

D10: Sí, porque a mí me parece que con esa idea de inclusión que por ahí uno tiene, en algunos aspectos terminas excluyendo a otros también, a otros que... Porque yo por ejemplo cuando pienso en los segundos años pienso en los que me dan más trabajo, y como que los otros a veces siento que van y que te están mirando y que están esperando otra cosa y vos tal vez estas dedicándole tiempo a los más conflictivos o a los que por ahí se alborotan o...

Vos decís, ¿estudiaste para contener a los chicos en la escuela? Por algo están los NAP, por algo están los contenidos...

E: Sí, que la escuela haga la diferencia, que no sea lo mismo... Porque digamos el contenido es lo que tiene que hacer la diferencia...

D10: Claro, entonces yo digo es difícil... Vos haces el balance, hasta acá es importante esto, pero... lo otro también... Porque también después está en juego la fama de la escuela, porque a mí... algunos dicen "total es una pavada"....

Docente 11: Yo entiendo a la inclusión socio-educativa que todos puedan acceder a la educación del nivel secundario más allá de que sea abarcativo a todas las edades. Yo que también trabajo en una EEMPA también trabajamos la inclusión socio-educativa para todos puedan llegar a tener el secundario. Para garantizar el derecho a estudiar. Que el chico que vive en la montaña tenga el mismo derecho, o en la zona inhóspita que el chico que vive en la ciudad. Más allá de las condiciones geográficas o donde vivan, que todos tengan la misma oportunidad de estudiar.

E: ¿Y a vos te parece que eso se da en la realidad concretamente, más allá de lo que dice la ley?

D11: Más allá de lo que dice la ley, no, no se da bien como dice la ley o como tendría que ser. Porque el Estado es un gran mentiroso en muchos aspectos y sobre todo en el aspecto de otorgar trabajo a los padres para que el papá y la mamá tenga un buen pasar y decida a qué escuela mandar al chico y quiera que su chico estudie, a dónde vaya, que no sea una imposición. Y yo creo que por ahí pasa que no se cumpla porque el proyecto es muy bueno, pero bueno, ellos son los primeros que están en falta.

E: Como que si habría otras necesidades satisfechas, como oportunidades de trabajo para las familias, podría tener como más prioridad para esa familia la educación. Porque a veces pasa que algunos chicos no siguen yendo a la escuela para trabajar y colaborar con la familia a nivel económico.

D11: Es que a veces necesitan salir a trabajar para traer el dinero a casa para poder comer y poder subsistir, es la realidad que estamos viviendo.

E: ¿Y con respecto al concepto de calidad educativa, cómo lo entendés?

D11: Y, el concepto de calidad educativa, es brava la pregunta, es compleja la pregunta porque a lo que yo veo hoy en aula y te tengo que decir calidad educativa te diría que si es calidad en el saber, del conocimiento, no. Ahora, si hablamos por calidad educativa que todos sociabilicen, que se respeten, que respeten los valores, que no se droguen, todo lo que estamos trabajando hoy, te digo que sí, que a eso apuntamos.

E: Si se piensa la calidad no desde el conocimiento y del saber únicamente...

D11: sino desde la sociabilización del adolescente y estar adentro, sacarlo de la calle, que aprenda a respetar, a respetar las ideas ajenas, a tener las suyas sin pelearse, sin utilizar la violencia...

E: ¿Y te parece que la inclusión y la calidad educativa estarían relacionadas?

D11: Si se entienden de esa manera, sí, están relacionadas. Y yo creo que eso es un poco a lo que ellos apuntan. (Ellos: el Ministerio).

E: Y esto de obtener una mayor cantidad de conocimientos, en realidad me parece que ahí, si vos ponés en la balanza eso, quedan muchos afuera.

D11: Por supuesto, si yo pongo en la balanza el conocimiento y el prepararse para, o para un futuro, muchos quedan afuera.

D12: Como inclusión en el nivel secundario entiendo que es la posibilidad que la escuela o que el sistema, las políticas educativas le brindan a los alumnos para ingresar y permanecer en la formación secundaria. Las políticas actuales brindan programas, “Vuelvo a Estudiar”, Tutorías Académicas dentro del Plan de Mejora que garantizan esa posibilidad de permanencia. Y además inclusión es respetar los tiempos educativos de cada alumno, los tiempos de aprendizaje y los tiempos que disponen para asistir a la escuela. Porque es una realidad eso, sobre todo en las escuelas que trabajamos, en que muchos chicos deben trabajar porque, no son sostén de familia, pero sí colaboran en el hogar. Casos particulares de alumnos que cuidan hermanos, o que la mamá es el único adulto responsable y que requiere de la ayuda de esos hermanos mayores.

E: ¿Y por qué te parece que se plantea desde la política como inclusión socio-educativa?

D12: Porque es el respetar también los orígenes de ese alumno, esa, la procedencia socio-cultural del alumno. Si bien la escuela va a tender, y es el objetivo, y ahí es como que nos volvemos a políticas anteriores, la escuela es formativa, intenta nivelar, en el área Lengua uno intenta marcarle los modos adecuados e inadecuados de construir un mensaje, de hablar. Porque no solamente lo preparo para que escriba un texto sino que cuando vaya a solicitar un trabajo adecue su vocabulario o su discurso a la situación comunicativa particular. Entonces, la escuela tiende a esa nivelación, mal entendida, no sé si es nivelación la palabra... como una equidad en la apropiación del lenguaje, en este caso que es el área mía. Pero es equidad, pero sin olvidarme de cuál es su procedencia. Por eso también la manera en que el alumno reconozca lo no acertado de cómo se dirige. Que sí quizás en su barrio o en su grupo de procedencia está aceptado. Nuestra ciudad está viviendo la llegada, la instalación de gente de otros países y si bien son hispanohablantes reconocemos frases dialectales que no son propias del argentino, pero el argentino tampoco es el correcto. Entonces si yo respeto ese origen porque es de donde procede el alumno, el alumno pasa algunas horas en casa, pero lo que yo tengo

que enseñarle al alumno es en qué momento adecuar ese vocabulario y en qué momento no lo puedo utilizar, y ahí le estoy respetando eso y para mí eso es inclusión. Y el respeto, para mí es muy importante cuando hablamos de inclusión es el respetar los tiempos de aprendizaje que tiene cada alumno. Yo no puedo medir siempre con la misma vara, queda a mí como docente brindarles las estrategias para que el alumno se apropie de ese contenido, pero no va ser el mismo tiempo para todos. Y a veces, que aunque nos cueste hablar de repetición, pero hablamos de repetir, pero muchas veces consideramos que el alumno debe volver a hacer el año porque madurativamente no está preparado para pasar a otro año, eso sí es tirano, decirle a un alumno que no está preparado, pero yo creo que ahí también le estamos brindando la oportunidad de su permanencia en la escuela.

E: Sí, hay que ver depende de qué situaciones, porque viste que a veces se critica esto de ‘bueno, repetís con tres espacios curriculares y ¿por qué hacer ocho espacios otra vez que ya aprobaste el año anterior?’. También eso sobre la repetición a veces se critica.

E: Y con respecto al concepto de calidad educativa, ¿cómo lo entendes?

D12: Sí, el de calidad educativa creo que yo lo entiendo como el brindar esos contenidos, apropiados, mediante aprendizajes significativos. Por ejemplo, hacer una adaptación de la currícula de acuerdo a la realidad de mi alumnado, le estoy garantizando un aprendizaje de calidad, porque si yo mantengo estándares de aprendizaje muy altos y no se condice con la realidad de mi alumnado, no estoy aplicando calidad. Y ahí voy a lo contrario, hago exclusión educativa. Yo creo que calidad, que es un concepto que a mí particularmente me cuesta entender, no lo logro entender a calidad educativa porque me formé con lo que se viene dando, yo no tengo la estructura anterior, entonces para mí yo creo que muchos entienden la calidad educativa como la educación de excelencia y a mí me parece que si yo transmito mis contenidos, mi grupo de alumnos permanece, logro que todos hagan aprendizajes importantes, los contenidos sean aprehendidos realmente, internalizados y que el alumno los pueda relacionar con otras situaciones, yo creo que ahí está la calidad educativa.

E: Con respecto a lo que vos decías respecto a estos “estándares de aprendizaje”, a veces hay como una crítica en esto de decir, bueno ¿cómo yo me doy cuenta que esto...? Por ejemplo se dice que la calidad es darle a cada uno lo que necesita, ¿cómo se qué necesita cada uno? ¿o por qué no pensar que si estoy diciendo de darle a cada uno lo que necesita no estoy limitando la posibilidad de que aparezca algo que el sabe y que yo

no lo reconozco? Es también compleja esa situación, porque es decir: ‘a vos, hasta acá, porque a vos te da hasta acá’, y a mi me surge la duda ¿no estamos como volviendo a poner, como haciendo cierta diferenciación?

D12: Y estamos hablando no de una equidad sino de una desigualdad. A mí me parece que, por eso es un concepto que a mí personalmente me cuesta, y que son las discusiones eternas en Escuela Abierta, porque si el alumno aprueba con un nivel menor al del resto entonces bajo la calidad educativa. Yo creo que la calidad no se baja, que la calidad está. No se sube ni se baja, no es como la ley de mercado, mayor demanda, menor demanda. Yo creo que estamos, como socialmente diciendo, a bueno, sube la calidad, baja la calidad. Yo creo que esto no es una ley de mercado, que el alumno necesita... ¿y cómo vamos a saber hasta dónde? Yo creo que no tenemos que desmerecer la capacidad que tiene cada alumno nuestro, que porque, y ahí no me contradigo, sino que vuelvo a pensar esto, que porque viene de un estrato social, o vive situaciones de riesgo yo no le voy a poder enseñar de la misma manera que a uno que tiene una situación económica cómoda.

E: Claro, eso no condiciona o no determina lo que pueda dar.

D12: No, yo creo que hay alumnos, y que también como docente debemos mostrarle la superación. Que ellos mismos se pongan a prueba y se superen porque si no caemos en el facilismo, ‘y no a él, pobre, trabaja todo el día, no le voy a tomar la prueba’, no, ‘¿por qué no viniste, por qué no asististe, que te esta pasando?, bueno, mirá acá hay normas que hay que respetar, como las respetas en el trabajo, las respetas en tu casa’, ‘no, yo en mi casa no las respeto’ ‘bueno, pero hay que respetarlas, nos manejamos con normas, en la vida no te vas a manejar como querés’. Entonces, marcarles eso y no que porque, yo entiendo que cuando vienen de situaciones familiares muy particulares uno tiene que hacer otra mirada. En esa mirada no nos debemos olvidar que estamos formando para un futuro y muchas veces en ese futuro no le van a respetar eso. Entonces...

E: Tener en cuenta esas situaciones pero que eso no sea...

D12: Que no sea un condicionante para enseñarle o para evaluarlo.

E: O para seguir estableciendo diferencias que ellos ya traen marcadas a nivel social. Porque si vos lo encasillas en un lugar donde ‘bueno, está bien, si vos tenés esta familia, vivís en este barrio, entonces vamos hasta acá porque no lo vas a poder lograr’. Por eso hay como una línea muy finita en este concepto

D12: No es una ley de mercado...

E: No, no sé qué te parece a vos pero es algo que se va construyendo de manera artesanal...

D12: Yo creo que sí y que es un concepto que, como todos los conceptos, yo creo que es un concepto muy particular. Yo en Lengua siempre le digo a los chicos, no hay nada ni correcto ni incorrecto, hay conceptos o definiciones, interpretaciones más acertadas y menos acertadas. No hablo de desaciertos, porque si yo me tomé el trabajo de hacer una producción. Yo creo que cada docente, aun los que tienen tanta negación a hablar de inclusión y calidad educativa, lo ve, lo valora. Entonces yo creo que todos intentamos construir de la mejor manera. Cuando llegan épocas muy particulares del año cuando decimos 'Uy, no di nada de lo que tenía que dar', bueno pero a ver, ¿lo que di le sirvió a mis alumnos? A mi me llena de satisfacción cuando una actividad como el otro día, Manual de recomendaciones para ver cómo había que tratarlo a cada uno, les encantara, ¿por qué? Porque ellos tenían que elaborar un texto, generalmente el texto se los doy, es poco el tiempo que tenemos para producir. Y en esas actividades que son de producciones personales uno logra ver cómo el alumno ve la escuela, cómo ve al docente, cómo ve el trato que le damos, que a veces para nosotros es algo ya establecido y sin embargo que vos al alumno le digas 'qué bien!' aunque le fue mal por ahí ya fue significativo.

E: Y con respecto a la relación entre los conceptos de inclusión y calidad educativa, ¿cómo la entendés?

D12: Sí, yo creo que son... hay un término en Lengua que se llama dicotomía incluyente, es decir, que un concepto, en la política educativa actual, siempre posicionándonos desde la política educativa que yo conozco, porque yo no conozco otras políticas, yo Ley Federal de Educación vi el final, no me formé en otra política. Yo creo que hablamos de dicotomía incluyente, un concepto requiere del otro para su existencia. No puedo garantizar la educación si no trabajo con inclusión, y esa inclusión tiene que brindar la oportunidad a todo el alumnado, por igual, eso es calidad educativa. Respetando las diferencias, pero esas diferencias a veces también está bueno que como docente, y vuelvo a lo mismo, si yo le marco esa diferencia, yo nunca digo 'yo a vos te tomo menos', yo nunca hago evaluaciones diferentes, yo hago otra mirada de esa evaluación al momento de corregir. Porque también me parece tirano para el alumno que tiene otras dificultades ver que su evaluación es diferente, yo nunca hago evaluaciones diferentes. No sé si hago bien o hago mal.

E: Son las formas que encontras, porque también podemos caer en lo que te decía antes, esta cuestión de diferenciar entre vos hasta acá podés y hasta acá no podés, cuando en realidad no sabemos hasta dónde pueden.

D12: Y quizás el alumno evoluciona y no, esta Profe no me perdona que yo llegue tarde porque vengo caminando, porque vivo lejos, esta profe no me perdona, esta profe me dice: te podés levantar un poquito más temprano de lo normal porque sabés que vivís lejo y si no avísame y te paso a buscar... Yo creo que ahí le estoy enseñando algo... Y ahí creo que estoy dando calidad educativa y no estoy siendo excluyente.

E: Estas considerando las situaciones pero sin seguir haciendo diferencias.

D12: Yo no entiendo calidad educativa si yo no sé que debo marcar límites, debo marcar normas y que esas normas van a ser flexibles pero no van a ser permisivas.

Docente 13: Bueno, cuando yo empecé no existía eso, a uno no se le ocurría pensar si estabas incluyendo o no. Vos ibas a la escuela, impartías tu conocimiento y el que llegaba, llegaba y el que no lo intentaba. Pero digamos que eso no te atravesaba la práctica como ahora. Esa cuestión empieza a tomar importancia con la obligatoriedad de la escuela secundaria, ahí nos empezamos a preguntar ¿cómo hacer para atender a toda esa nueva población? Antes sólo iban los que querían...

A mí, en realidad, me hace abrir los ojos frente a eso las tutorías académicas porque eso me dio la posibilidad de estar en el aula pero ver los chicos desde otro lugar, porque vos ahí te conectas de otra manera, sabes más las situaciones particulares... Y empezás como a tener más cuidado con esas cosas que en la clase, con los 30, no podés... En cambio cuando vos estás ayudando, como un ayudante de cátedra, qué se yo, eso te lo permite, la cercanía con el alumno te lo permite. Y eso hizo que quizás, yo empezara a modificar mi práctica después en el aula. Y estoy totalmente de acuerdo con la inclusión social, con que la escuela es una institución social. Su rol cambió nos guste o no nos guste, eso no se puede discutir. Y como docente tenés que adaptarte a la nueva población, a la nueva forma de evaluar, que no le encontré la vuelta todavía a eso, es lo que más me cuestiono todo el tiempo, porque si a lo mejor lo logro en la práctica de todos los días, después cuando llega el momento de la evaluación sigo teniendo ese prejuicio de que me olvido de la inclusión social y todo lo que tenemos que tener ahora, es como que esa barrera no la pude pasar.

E: ¿Cómo pensar la evaluación para no excluir...?

D13: Claro, para que todos puedan lograr hacer esa evaluación. Eso es lo que más me tiene así como partida en este momento, porque me parece que lo otro más o menos lo puedo manejar porque estoy de acuerdo con la inclusión, con el rol que tiene la escuela en este momento, porque las necesidades de los chicos son otras entonces uno no puede ir a dar clases y taparse los ojos, no ver lo que los chicos... ¿qué sentido tendría? Pero llega el momento de la evaluación y no lo manejo todavía.

E: Sí, también es una realidad que son cambios que se van dando de a poco, que no es algo que lo vamos a aprender a hacer de un día para el otro, que tal vez ni siquiera veamos las consecuencias...

D13: Creo que la Provincia está a full con todo eso, si pensas en el Vuelvo a Estudiar, en las Tutorías Académicas, en las Ruedas de Convivencia, me parece que ha apostado mucho a eso, a que todos los chicos tengan acceso a la escuela, a tener trayectorias distintas. Y, por ejemplo, Escuela Abierta por más que a veces nos pesa igual es un momento que uno abre un poco la cabeza, porque si no vos estás como que no tenés tiempo. Cuando vos estás con las 40 hs. no tenés mucho tiempo para sentarte a pensar.. 'A ver, mi práctica...'. Es en el momento, y Escuela Abierta me parece que nos dio esa posibilidad.

E: ¿Y con respecto al concepto de calidad educativa?

D13: Bueno, esa es la, la cuestión. ¿Cómo haces...? Yo creo que incluir es dar calidad...

E: O sea que serían conceptos que se complementan...

D13: Sí, porque creo que la diferencia te enriquece, y me parece que la diferencia en el aula está buena y va como de la mano la inclusión y la calidad... Porque no vivís en una burbuja... Tienen que aprender a negociar... Yo creo que sí, que la inclusión no va en desmedro de la calidad.

E: Claro, al principio de la investigación una de mis ideas previas era eso de que por ahí escuchar ciertos posicionamientos de que 'si tenemos a todos adentro o si intentamos incluir se baja el nivel o se baja la calidad' y me estoy dando cuenta que está como superada esa idea y que en realidad se piensa desde otro lugar...

D13: Yo creo que lo ideal sería para que la inclusión y la calidad estén así, armoniosamente en tensión, tener 15 chicos en un aula. Ahí sí te podés dedicar a que cada uno llegue a la calidad en su ritmo, no tenés que homogeneizar, esa historia de las actividades, pero bueno no existe, el ideal no existe, tenés 30... Pero, si, yo creo que

antes era una idea 'si incluís entonces bajas calidad', es lo que muchas veces se discute en Escuela Abierta en la Escuela Técnica, que también yo respeto esa idea, es verdad, los chicos salen siendo Técnicos Electromecánicos, la calidad tiene que estar porque ellos tienen que ser capaces de hacer cosas porque ponen en riesgo la vida de otras personas, pero.... Yo creo que todo pasa por aceptar el ritmo de cada uno también, no creo que uno baje la calidad sino que tenés que ir modificando, bueno, la evaluación sin lugar a dudas, pero todavía no está el librito mágico. Personalmente creo que la clave es atender a al tiempo, que es lo difícil, que ya te digo cuando tenés tantos en el aula es lo difícil. Pero creo que atendiendo al tiempo de cada uno podés lograrlo. No es que si incluís es imposible tener calidad.

E: Y calidad no entendida como una acumulación de conocimientos, tal vez, sino desde otro lugar.

D13: Sí, yo me acuerdo cuando mirábamos el video de las trayectorias... Y, bueno, recuerdo los de taller como poniendo todos sus argumentos totalmente válidos también, pero... qué se yo, será cuestión de tiempo, nuestro también, como las trayectorias de los chicos, las trayectorias nuestras.

E: Sí, cuesta también cambiar algunas ideas con las que fuiste formado o que también te estructuraron de una manera durante tu vida...

D13: Y es el temor aparte, el temor a equivocarse como docente. Ese temor de no estar dando calidad, de no llegar a ciertos contenidos... Lo que nos pasa a todos los docentes cuando llegamos a fin de año, que si no llegaste a dar tal cosa...

Hay que abrir la cabeza, lo que pasa es que yo hace 18 años que estoy dando clases. Y tenés que modificar estructuras que uno tiene, pero creo que uno va cambiando el concepto de calidad, uno antes lo entendía como la acumulación, no te olvides que venimos de una escuela enciclopedista a full. Yo creo que todo sería más fácil si fuésemos menos en un aula...

E: Sí, lo que veníamos hablando en otras entrevistas es que se apunta a estos conceptos, a la intención de tenerlos a todos dentro de la escuela, darles las oportunidades que todos necesitan o de garantizar el derecho a la educación, pero por otro lado hay un formato que encorseta o pone un límite, 'tengo que seguir poniendo la nota, tengo que seguir...'

D13: Bueno, ¿qué nos pasó con las inasistencias? La figura del libre, atender a los casos particulares... Bueno, entonces ¿para qué tomas asistencia? O sea, están como esas

contradicciones permanentes, quizás porque estamos saliendo de una estructura y empezando... ese andamiaje de lo viejo y lo nuevo... Porque si no, realmente vos decís, si no existe más la figura del libre, ¿para qué vas a tomar las asistencias? Y después te ponés a ver casos y decís: ‘a este ¿por qué lo voy a mandar a diciembre si quizás...?’ Es como un super interrogante que tenemos, es un gran signo de preguntas.

E: Y yo creo que estos conceptos lo que hicieron es eso, y el programa Escuela Abierta también, el poner a preguntarse y no dar nada por sentado, que es otra cosa que aparece en las entrevistas, el reflexionar constantemente e ir a tu casa y seguir pensándolo, no dar nada por sentado y decir ‘bueno, esto ya lo sé, ya sé cómo manejarme en esta situación y todas las veces que me pase esto voy a manejarme de la misma manera’. Y yo creo que es algo positivo que aparezca en el trabajo docente. Es lo que te moviliza, que cuesta mucho más y que sea cada vez un trabajo más complejo...

D13: Eso se siente, eso que el trabajo es más complejo se siente. Porque, a lo mejor me pasa a mí por este momento de mi vida, pero yo siento que me involucro cada vez más con los chicos, con las historias de los chicos, que me cuesta hacer el corte después, quizás antes... No sé quizás es una cuestión mía... Pero eso es cierto, el trabajo es como se complejizó, y hacer el corte es más difícil, porque cuando conectas con alguno y quedas conectado después, porque es así, es persona a persona...

E: Otra cosa que hablamos en las entrevistas es que la inclusión también implica que te interese conocer las situaciones para saber cómo, pero que también el conocimiento de esas situaciones no te limite para que eso determine la historia escolar, la trayectoria, de decir: ‘bueno, entonces hasta acá, vos no más, porque fijate...’

D13: Es difícilísimo...

E: Porque hay muchos que dicen, pensemos al alumno como un enigma... como algo que no sabemos hasta dónde, no sabemos cuánto puede dar, no sabemos cuál puede ser su potencial... Pero a la vez conoces la situación, entonces cómo haces para manejarte en esas dos cuestiones.

D13: Es como el gustito de la docencia eso, pero esa historia de que seguís en tu casa pensando. Por ejemplo, una pregunta tan sencilla, pero mi marido siempre me dice: ¿no puede ser que no te sirva lo del año pasado? Pero es así, porque cada grupo es distinto, entonces lo planteas, sin dudas parecido, pero no igual... Y no tener recetas, que es algo que a los docentes nos encantaría tener recetas, porque...

E: Y sí, facilitaría más el trabajo, pero no tendría el mismo gusto...

D13: Yo la verdad que Escuela Abierta me pareció una cuestión positiva, para abrir cabezas... ¿cuánto hacía que uno no se sentaba con compañeros a discutir algo de pedagogía...? No pasaba eso... Yo no me acuerdo que haya pasado, lo último que me acuerdo que leíamos era la Ley Federal, la nefasta Ley Federal, pero después no... Las plenarias eran trabajar sobre las cosas de la escuela, pero por más que uno proteste, le encuentre mil críticas, porque es nuestra forma de ser criticar siempre lo que nos “tiran”, pero... yo lo veo como algo positivo, que tengas un rato para poder reflexionar... ¿sino cuándo? De tu práctica dejaste de reflexionar cuando te iban a observar en el profesorado...y después... es así...

Docente 14: Desde mi punto de vista yo tomo la inclusión no solamente con contener al chico acá en la escuela, porque digamos que me parece que hay una concepción de que la inclusión lo que implica es tener al chico entre las cuatro paredes de la escuela o del aula, que en realidad me parece que no es la definición más acertada o que concuerda con lo que yo pienso. Para mí la inclusión va más allá de tener al chico en la escuela, sino también en instruirlo, formarlo o capacitarlo para que tenga herramientas para que pueda ser incluido en su sociedad, que pueda interactuar con otras personas, con otras instituciones. Y acá también entra mucho en juego no solamente su permanencia acá en la escuela sino también los vínculos que pueda llegar a desarrollar con, no solamente con compañeros o con docentes sino también con personas que forman parte de otros establecimientos educativos o de otras instituciones, apuntar a la socialización, a las relaciones interpersonales e interinstitucionales también, porque ahora me parece que no pero en otra época, por ejemplo, viste los mismos chicos que tenían Educación Física en campos deportivos de otros clubes, o también el hecho de que puedan hacer pasantías... O por ahí actividades que se han hecho con otras instituciones me parece que por ahí también ayuda un poco.

E: ¿Y por calidad educativa?

D14: Tiene un poco que ver con esto que vengo diciendo pero también hay muchas cosas que no las tengo muy en claro del término calidad educativa ¿por qué? Yo por lo general asocio la calidad educativa, sobre todo a la formación académica. Está bien que abarca otras cosas también pero a mí me parece que para hablar de una buena calidad educativa me parece que es fundamental que haya más desarrollo de contenido en todos los espacios curriculares, no solamente en el mío, en general. Eso por un lado, después

otra cuestión importante el hecho de que por ahí se tengan que hacer otras actividades extra que vayan más allá del espacio curricular creo que... sobre todo también puede mejorar mucho las actividades que son transversales a varios espacios curriculares. Ahora me pasó, hace poquito, que en una escuela estoy dando cuencas hidrográficas e hicimos con la Profesora de Plástica un mural adentro del aula. Vinculando un contenido disciplinar propio de mi espacio con materias de expresión o de educación artística ayudó mucho para que los chicos aprendan a analizar los conceptos desde otro punto de vista... También me parece que es necesario más tiempo, no solamente para capacitarnos y formarnos nosotros sino también para pensar distintas estrategias para mejorar la apropiación de contenidos disciplinares. Mi punto de vista me parece que el hecho de tener muchas horas frente al curso limita la capacidad de tiempo que uno puede llegar a tener para establecer reuniones o pensar otro tipo de estrategias. No solamente recurriendo al material bibliográfico sino tratar de buscar otras puertas para que el chico llegue al conocimiento. Y después otra cuestión para mejorar la calidad educativa tiene que ver con la cantidad de alumnos matriculados porque por ahí tenemos cursos ideales de 25 chicos más o menos, hasta 30 que me parece mucho pero dentro de todo se puede trabajar bastante bien. No es lo mismo trabajar con esa cantidad de chicos que en ocasiones que tenés cursos que superan los 40 alumnos que por ahí es más complicado. Y por ahí me parece que lograr que el alumno se apropie de los contenidos es más difícil, sumado a que también en algunas escuelas tenemos alumnos que están haciendo integración, o trayectos escolares que por ahí también requiere de un tiempo extra que necesitan de más acompañamiento del profesor o incluso también de la maestra integradora para ir haciendo adaptaciones de los contenidos y eso requiere un tiempo aparte. Entonces por eso me parece, no solamente para los alumnos sino también para nosotros, el caso nuestro de reducir la cantidad de alumnos por curso y también la reducción de la jornada laboral sería importante para que nosotros también podamos mejorar la calidad de la enseñanza que nosotros tenemos. Es muy poco el tiempo que nosotros disponemos para armar las clases como nosotros quisiéramos.

E: ¿Y cómo entendes a la relación entre ambos conceptos? ¿Te parece que se puede incluir con calidad?

D14: Yo estimo que sí, pero... estimo que sí porque, bueno, de alguna manera, hablando de la inclusión, no solamente con la contención del alumno sino también con la selección de contenidos que permitan esa relación o esa inclusión en la sociedad, con

el término de calidad educativa se pueden establecer vínculos... Lo único que requiere, desde mi punto de vista, algún reajuste de la formación docente. Yo particularmente si vamos al caso de alumnos que tenemos haciendo integración, yo como que no me siento muy capacitado para tenerlos. Me parece que sobre todo en la parte de formación docente universitaria superior me parece que no tanto, no sé bien cómo es la currícula del nivel superior, pero en la universitaria sí me parece que es necesario más formación pedagógica. Contar con sólo 8 materias pedagógicas a lo largo de toda la carrera universitaria es muy poco, es muy poco. La formación disciplinar es muy buena, pero sí la formación superior, pedagógica, hay que reforzar un poco más ahí. El problema puede arrancar desde ese punto de vista. Después también, bueno, lo que hablábamos hace un rato, el hecho de la reducción de la jornada laboral o contar con grupos que no sean tan numerosos también podría contribuir a que los dos términos se puedan vincular y se puedan llevar a la práctica. El hecho de esa reducción de jornada laboral también podría favorecer la formación de proyectos transversales, eso me parece que es algo que estaría faltando en varias escuelas. Acá dentro de todo con el musical sobre todo la parte artística creo que lo tiene bien encaminado, lo que me parece que sí falta desde las Ciencias Sociales es reuniones más periódicas no solamente con los Profesores de Geografía sino que con los Profesores de Historia también. O incluso hasta con los mismos Profes de Ciencias de la Educación que se pueden articular proyectos que sean comunes para los tres espacios. En Ciencias Naturales tal vez no se ve tanto eso porque como ellos manejan el laboratorio me parece que eso... Por ahí algunos contenidos, en el caso nuestro de Geografía con Ciencias Naturales se podrían articular pero por una cuestión de tiempo eso me parece que está faltando. Y, bueno, en el caso específico mío de Geografía algo vinculado a la calidad educativa y a la inclusión también se podría decir, me parece que como que está mal estructurado la estructura curricular. Nosotros tenemos que empezar en 1er. año dando América, en 3ero. Argentina y en 4to. damos el mundo y solamente en la modalidad de Ciencias Sociales en 5to. año se da Geografía de Santa Fe. Para mí en realidad tendríamos que empezar de Argentina y después si, en 4to. terminar con el mundo. Porque hacer un recorte espacial implica también para los chicos el hecho de la complejidad disciplinar se puede ir dando desde un espacio más chico hasta un espacio más grande. Y ya arrancar con un continente me parece que es más difícil. En cambio arrancando desde nuestro país se pueden ubicar mejor, ya tienen nociones, conocimiento previos de cosas de nuestro país, entonces me parece que sería

más fácil. Incluso, bueno, de alguna manera los estaríamos incluyendo también porque ya parten con una buena base para ir conociendo los temas que iremos complejizando. Yo noto que hay muchos chicos que se llevan a rendir Geografía en 1er. año porque les cuesta mucho comprender o analizar lo que pasa en todo el continente que tienen realidades completamente distintas. En cambio si arrancamos a partir de lo nuestro y después lo vamos complejizando con otros temas me parece que ahí ya no solamente se va logrando la inclusión sino que también van incorporando otros conocimientos y calculo que también va a mejorar la calidad educativa.

Docente 15: Si uno tiene en cuenta lo que se pretende en la actualidad desde la Provincia es que todos tengan el acceso y la posibilidad de acceder a la educación, que todos tengan las mismas oportunidades de concretar sus aspiraciones. La idea en sí es interesante, porque es como que todos tienen ese derecho y esa oportunidad de estudiar, no importa la condición social, no importa las características de las personas, cuáles son sus capacidades, porque digamos que tenemos algunas personas con dificultades motrices, algunas intelectuales, otras de otra índole, pero que todos tienen ese derecho de poder acceder a la educación. Entonces creo que es respetando los intereses de cada uno, los intereses de la familia y también el hecho del interés que tenga el propio estudiante. Porque a veces pasa por ahí, a veces a lo mejor la familia tiene una intención y el alumno no. A veces tiene ese derecho y esa oportunidad y no lo valoran, y lo ven como una carga pesada, como una obligación, no se entiende que es una oportunidad que ellos tienen. En mi época no existía esa oportunidad, no era obligatorio, iba el que quería y el que podía, y bueno, en mi caso particular yo pedí para estudiar porque en mi familia era casarte, tener hijos y que te mantenga tu marido, o que aprenda las cosas básicas de una mujer en su casa. Y sin embargo, yo quise estudiar y de alguna manera logré ese objetivo y para los padres hoy en día es una obligación que sus hijos estudien, está puesto de esa manera y los chicos interpretan eso como una obligación para ellos y que hoy en día es un derecho y una oportunidad.

E: Y también dentro de la inclusión socio-educativa, además del acceso, lo que se intenta también, al menos desde lo que es la política, la permanencia y el egreso.

D15: Sí, no sólo el acceso sino que egresen. Aparte se pretende que empiecen en un término y lo terminen en tiempo y yo ahí creo que tenes que tener la posibilidad del acceso y creo que cada uno, no sé si es tan importante el tiempo. Para mí cada uno hace

esas trayectorias escolares de acuerdo a sus tiempos, a sus posibilidades, porque convengamos que no todas las personas tienen la misma situación. Hay chicos que trabajan, hay chicos que por ahí les cuesta más, hay chicos que por ahí lo que necesitan es este contacto social y bueno, me parece que a veces esa cuestión de la repitencia que a veces como que es una de las medidas, no sé si para mí es una medida a tener en cuenta. Creo que lo que importa es que se logren las aspiraciones que tiene ese alumno.

E: ¿Vos decís que es una medida en qué sentido la repitencia?

D15: Que muchas veces se toma como un indicador la repitencia, por ejemplo en una escuela se toma como indicador si el alumno, tantos empezaron, tantos terminaron. Y se mide no sólo si hay deserción sino que también se mide en cuánto tiempo, si terminó, en cuánto tiempo logró terminarlo. Y a mí me parece que los tiempos, me parece que cada uno debería respetarlos. En la Universidad es diferente, pero... la Universidad va por materias y cada uno maneja sus tiempos y lo termina de acuerdo a sus posibilidades. Y ahí, me parece que en ese sentido por ahí es más, como que tienen mayor flexibilidad en ese aspecto. Por otro lado también tiene su otra parte más rigurosa, pero... la secundaria es graduada entonces es año a año y también eso... si bien dentro de algunas políticas es como que se intenta no tanto que sea graduado, porque está dentro de los objetivos, si bien no se hace, porque se habla mucho de la cuestión espacios y tiempos, pero no es tan sencillo romper una estructura que está muy arraigada de años.

E: ¿Y por el concepto de calidad educativa qué entendés?

D15: La calidad educativa tiene muchos matices, no es tan sencillo hablar de calidad educativa. ¿A qué se refiere la calidad educativa? ¿con respecto a los contenidos? ¿a los contenidos que aprendieron? ¿a cómo da el docente ese contenido? ¿qué calidad tiene el docente para transmitir ese contenido? ¿la calidad de la enseñanza? ¿qué formación tuvo y cómo transmite eso? ¿una persona lo transmite o somos todo un conjunto? También tiene que ver con la idea de política educativa, que también qué es lo que se pretende. ¿Qué queremos lograr? ¿Queremos lograr que un alumno se destaque y sepa todo de todo y que sea experto en algo? ¿o queremos que cada uno, en conjunto, se trabaje para lograr un objetivo determinado? Es difícil la cuestión de calidad. Nosotros acá en la escuela técnica tenemos ese problema. Por un lado, se habla de la idea de trabajar cooperativamente, colaborativamente y demás, pero el título técnico también exige una calidad en cuanto a saberes, porque si te recibís de técnico y te dan un título también hay unas implicancias que tienen que ver con el código civil, o sea, si vos vas a hacer

una instalación eléctrica y está mal hecha en una casa, tiene una consecuencia para él desde la parte civil, de la parte laboral. Por lo tanto, si va a ser técnico también tiene que ser consciente de que tiene que adquirir las habilidades suficientes como para poder llevar adelante ese trabajo. Es cierto que hoy cuando se hacen obras se trabaja en equipo. El tema es la calidad educativa en qué sentido, para mí tiene muchas aristas y para mí nunca tampoco está la respuesta, porque vos vez lo que significaba la calidad educativa en los años 60, 70, 80, 90 y actualmente y por ahí va variando con el tiempo, de acuerdo al contexto, la historia, las realidades. Y vamos a ser realistas también, el mundo va cambiando y ese mundo que es cambiante también, yo te puedo asegurar, que la idea que se tiene ahora de la calidad seguramente dentro de 10 años va a ser otra y no todos la van a interpretar de la misma manera, porque hay gente que va a seguir diciendo que la calidad está en los contenidos. A mi entender es mucho más amplio, no simplemente pasa por saberse un contenido, pasa porque ese contenido vos sepas utilizarlo en un contexto determinado o en situaciones diferentes, tener la habilidad, incluso si vos el contenido no lo sabes, bueno, hoy hay internet, vos accedes a los contenidos, perfecto. Bueno, hay que saber buscar dónde realmente están los contenidos valederos y dónde no. Y analizar qué de esos contenidos te sirven y qué no te sirven. Y no se trata simplemente saberte de memoria tal cosa, se trata de saber aplicar. Entonces, hoy para mí los alumnos tienen que tener mucha más lectura que antes, saber interpretar los textos, los problemas o poder desarrollar propuestas más que antes. Tal vez en mi época la idea era, el profesor te iba indicando los pasos a seguir, vos hacías esos pasos, llegabas al resultado y eso te daba un título. Pero ahora tampoco es tan fácil evaluar, fíate que una de las cosas que siempre ha sido bastante compleja en todo este cambio es la evaluación porque en realidad la evaluación forma parte de ese aprendizaje. Antes te daban el contenido, lo aprendían, lo evaluaban en función de lo que... Ahora vos tenes que estar evaluando permanentemente y para el docente también es difícil y para el alumno, evaluarme a mí mismo en lo que estoy haciendo, si entendí o no entendí, no se trata de repetir algo de memoria. No todos lo tienen de la misma manera entendido. Después pasa por la historia personal de cada uno, pasa por lo que cada uno estudió. Bueno, Escuela Abierta baja un lineamiento, el tema es que incluso ese lineamiento que baja y todo ese material que brinda, que está bastante interesante, el tema es que tampoco tenemos por ahí los tiempos para poder desmenuzar y analizar en profundidad ese material. De alguna manera uno va muy a lo superficial. Hay mucho bombardeo de

información y uno va haciendo una selección y vas eligiendo, esto sí, esto no, y bueno tal vez elegiste lo adecuado o tal vez no...

E: ¿Y vos crees que son posibles la inclusión y la calidad educativa, a pesar de que decís que no existe una definición única de calidad, crees que son posibles las dos cosas?

D15: Yo lo que pienso es que si no hay calidad no hay inclusión, nunca vas a tener inclusión si no hay calidad. Porque el alumno que a lo mejor está en desventaja con respecto a otro, ¿qué necesita? Una buena calidad ¿para qué? Para superarse, para mejorar y para insertarse e ir más allá, si no reproducís el mismo lugar en el que estás. Y yo ahí es donde hago esta comparación, a ver, que nosotros los docentes por ahí tenemos la posibilidad de darnos cuenta, vos podés tener un alumno, y también juega la parte cultural en todo esto, pero bueno, viene de una familia con determinadas características y acá yo sostengo que no es una cuestión de ricos o pobres, no pasa por una cuestión socio-económica, para mí en todo caso es una cuestión cultural o una cuestión de cuáles son los valores que tiene la familia. ¿Qué es lo que estoy diciendo con esto? Que, por ejemplo, un alumno a lo mejor, para dar un ejemplo matemática porque me resulta más fácil, nivel 1. Durante el año, estando en la escuela se propusieron en diferentes actividades, bueno, desarrolló habilidades, llegó al nivel 5. Ese chico, del nivel 1 subió al 5, ¿qué pasó? Hubo una calidad, porque hubo logros significativos. O sea, si uno se pone a pensar desde sus comienzos hasta finalizar el año. Otro alumno a lo mejor es nivel 5 y todo el año sigue en nivel 5, ¿en qué mejoró? ¿en qué cambió? Nada, reproducimos lo mismo. Otro a lo mejor estaba en un nivel 6 y bajó y terminan a lo mejor todos aprobados. O con una acreditación, ¿y quién realmente hizo el logro significativo de la calidad en el aprendizaje? A veces nosotros en la escuela no sé si logramos entender eso, que los que están en nivel 1 tienen que superarse, a lo mejor no podés pedirle nivel 10 pero avanzar en el nivel 5, avanzar, en el nivel que está más superior, avanzar, para que pueda superarse, porque si no, o reproducimos lo mismo o, lo que es más grave, decaemos, entonces eso es lo que muchas veces pasa y los docentes no sé si lo tenemos tan claro. Tampoco es fácil porque tenés dos o tres escuelas o más en algunos casos, un montón de alumnos, algunos docentes tienen dos horitas, ¿vos podés lograr saber cuál es su aprendizaje a lo largo del año? Si a eso le sumamos las actividades que se realizan, no porque hoy en día tenemos propuestas del Ministerio para la parte de capacitación, más Escuela Abierta, más proyectos propios de las escuelas más actividades diferentes que se hacen y a veces con dos horitas semanales

no alcanza, más en esa última parte del año hay docentes que no se si logran verlos en el trimestre una o dos veces, ¿qué vas a evaluar? Entonces, incluso estas dando una promoción a un alumno sin tener muy en claro qué logró aprender y no todos los docentes saben cuál es la realidad de cada alumno. Así y todo yo no sé si sirve, si sirve tanto esa cuestión de saber cuál es la realidad de cada alumno porque hay cuestiones que son propias de la familia y que le corresponde a la familia y a veces nosotros no podemos estar cumpliendo el rol de la familia, por ahí en vez de ayudar perjudicamos.

E: Y a veces también conocer tan en detalle algunas cuestiones familiares también se pierde a lo mejor, o se piensa “no, porque conozco la familia entonces, pobrecito...”

D15: Para mí esa palabra pobrecito, esa palabra es como que ya estas puesto en una postura, lo desvalorizas, entonces ahí no va a haber calidad porque a ese chico “pobre, no puede...” ¿qué sabes si no puede? Tal vez puede mucho más que otro...

Yo siempre, cuando miro al alumno digo, va a ser un futuro ciudadano. Las posibilidades son muchas. Puede ser hasta el Presidente de la Nación, Concejal, Gobernador...

¿Uno como docente qué tiene que hacer? Desde el lugar en que está, porque no todos los docentes tenemos el mismo posicionamiento, las mismas habilidades, las mismas herramientas. Yo sé que hay docentes que por ahí tienen mejores herramientas que las que tengo yo, o menos de las que tengo yo. Pero bueno, cada docente, con sus habilidades y sus herramientas le brinda algo a ese alumno. Y el alumno tomará lo bueno o lo malo, lo que le conviene. Aparte pasamos por una edad que es la de la adolescencia, que los chicos se están formando, entonces su mente hay cosas que no la va a lograr comprender. Hay cuestiones lógicas y propias de la edad, entonces también tenemos que entender eso: son adolescentes. Pero bueno, no por eso dejar de exigir, no por eso dejar de brindarles herramientas. Cada materia brinda herramientas a los alumnos y no sabemos qué relaciones se pueden establecer. Yo creo que eso importa, que cada uno pueda, que tenga las herramientas necesarias para hacer y descubrir. Descubrir cuáles son sus habilidades, qué es lo que quieren hacer, a dónde apunta. Y eso no es tan fácil, eso es bastante complicado. Yo creo que cada uno hace lo que puede en lugar que está, pero no es “pobrecito lo voy a aprobar porque sé dónde vive”, por el contrario, ese es el que más necesita de la ayuda, acompañamiento y herramientas que son necesarias. Y uno va viendo, los chicos entran a 1ero. y cuando llegan a 5to. o 6to. vos vas viendo que ese alumno va formándose, a lo mejor no con las expectativas

ideales, porque uno siempre tiene esas expectativas de ideales. A la edad que tengo todavía sigo aprendiendo...

DOCENTE 16: Para mí la inclusión tiene varios aspectos. Por un lado, que el alumno permanezca en la escuela, pero por otro lado es que podamos brindarle las herramientas que ellos necesitan para desenvolverse a nivel educativo como a nivel social. Para mí eso es la inclusión y como que esas dos partes son las que yo relaciono con la inclusión. Que no solamente estén en la escuela por estar, sino que además, si vos tenés un alumno que está en la escuela por estar, para mí no lo estás incluyendo, porque si no está haciendo nada, no está adquiriendo nada tampoco, o sea, está generando la permanencia pero para mí eso no es inclusión. O sea, se tienen que cumplir las dos cosas: permanencia y que se pueda apropiarse de las herramientas que necesita para desenvolverse como ciudadano. Y que eso le sirva para poder desarrollarse tanto en un trabajo, en una familia, en lo que él haga fuera de la escuela.

E: ¿Y calidad educativa?

D16: Y calidad educativa, bueno, para mí sin calidad no hay inclusión. Para mí están fuertemente relacionadas, sin calidad no hay inclusión, porque si el alumno no puede apropiarse de esas herramientas o... no sé si herramientas es la palabra... si no se puede apropiarse de esos conceptos, conocimientos y demás, no va a tener calidad educativa.

E: O sea que la calidad educativa estaría dada en la posibilidad de que se apropien de todos los conocimientos.

D16: Sí, que se apropien y que sepan cómo utilizarlos, porque se pueden apropiarse de un montón de cosas y después no saber cómo utilizarlas fuera de la escuela, que las puedan usar dentro de la escuela y fuera de la escuela. Para mí están totalmente relacionadas y sin calidad educativa para mí no hay inclusión, no al revés, sin calidad no hay inclusión.

E: Y crees que si se incluye a algunos estudiantes que en otros momentos... porque esto también se enmarca en la obligatoriedad de la escuela secundaria... entonces a la escuela acceden estudiantes que tal vez en otro momento nunca hubiesen asistido a la escuela, ¿crees que la posibilidad de abrir las puertas de la escuela a todos lo que quieran asistir, puede recaer en una disminución de la calidad?

D16: No, para mí no, porque en realidad vos primero... o tal vez es algo apresurado decir, pero justamente vos le estás dando la posibilidad a todos, al ser obligatorio todos tienen la posibilidad, de ahí a que la aprovechen o no la aprovechen ya dependerá de

cada uno, pero para mí eso no es un factor que disminuya la calidad. Porque mientras más diferentes son las personas con las que contás dentro del aula, me parece que más herramientas puedes brindar y ellos también aprenden a convivir con otros factores que tal vez antes no se tenían en cuenta en la escuela, para mí no es algo que haga disminuir la calidad.

Docente 17: Se habla mucho sobre el tema de la inclusión y se ve mucho el tema de la inclusión sobre todo acá que tenemos chicos de todos los niveles sociales. Desde el que no tiene nada, que come en comedores hasta el que tiene el último celular. ¿Cómo trabajamos acá en la escuela? Bueno, sobre todo tenemos trabajos especiales para ese tipo de chicos. Se trata, en general, de incluirlos a todos en un mismo programa, pero ¿qué pasa? Por ahí si uno ve que tiene problemas de aprendizaje que se hace más notorio, sobre todo en 1ero. y en 2do. que están empezando y sobre todo en mi idioma que no tienen por ahí una base del primario, salvo acá hay dos escuelas en Santa Fe que dan en primaria Francés, se hace un poquito más complicado. Pero bueno, cuesta, no es fácil, pero se logra, muy poco, pero se logra. Una base se llega a lograr, que ellos terminen un 1er. año sabiendo lo básico, de todos modos falta un montón todavía.

E: Entonces ahí la inclusión vos la entenderías más por el lado de esto, de poder ir dando variedades de opciones...

D17: Claro, de hacer un trabajo, de usar diferentes estrategias para los diferentes tipos de aprendizajes, porque vos tenes el chico que te viene de una Industrial, que se ha cambiado acá, yo tengo para un 4to. año hay un chico que viene de una escuela técnica, la Belgrano que está por acá cerca, y no sabía Francés nada, pero a la segunda clase ya me hacía todo prácticamente sin que yo le diga nada. Y hay otros chicos que tal vez ya vienen de una base de 1er. año que son repetidores y todavía les sigue costando. Entonces, se trata de trabajar unos temas más puntuales, o más organizados, no tanto teórico sino un poquito más práctico o más visual.

De todos modos, el 2do. año yo tengo a la tarde se trabaja muy bien, ahí se trabaja muy bien y son chicos que vienen de diferentes escuelas.

E: Y por el concepto de calidad educativa, ¿qué entendes?

D17: Y, yo creo que está faltando la calidad educativa, está faltando. Nosotros nos sentimos, por ahí, un poco presionadas por el tema de que, lo relaciono con el tema anterior, la inclusión del chico, que tiene que estar en la escuela, que tiene que salir

adelante, que tiene que aprobar... o sea, se le da como una calidad, entre comillas, educativa, yo no estoy de acuerdo, te soy sincera, no estoy de acuerdo, porque por ahí hay chicos que no tienen una base, que no pueden lograr un aprendizaje básico y nosotros tenemos que seguir teniéndolos en la escuela. Yo no sé si se le hace un bien a ese chico.

No estoy de acuerdo con que el chico tiene que estar en la escuela a costa de lo que sea, que tiene que pasar de curso, no importa si no sabe, no importa si no sabe, hay que tratar de hacerles trabajos prácticos o evaluaciones especiales, o lo que sea como para que el chico apruebe.

E: Que eso no garantiza que lo haya aprendido...

D17: No, no te garantiza porque, como ya te digo, se trabaja en diferentes órdenes en un mismo curso y vos por ahí ves que hay chicos que no lograron esa base necesaria y tenés que aprobarlo porque ellos tienen que aprobar. Por ahí viene el reclamo de todos los docentes, ¿es inclusión social? ¿hay inclusión educativa realmente? Cuando vos por ahí ves que los chicos terminan 5to. año y tal vez no te saben hacer, no lo digo por mí materia, pero por Profesoras de Lengua, no te saben hacer, decirte en tres palabras resumirte un texto, en 10 renglones. Después esa frustración, ellos dicen, sí nos recibimos, tenemos el título secundario, todo bien, pero ven ese choque después cuando quieren ingresar en una Universidad, ¿entendés? Porque ahí ven todos los problemas realmente, que vienen arrastrando del secundario, y por eso no estoy de acuerdo en que todo vale, todo está bien, todo perfecto, no... Creo que falta un poco más de exigencia...

E: ¿Vos pensas que la inclusión se está poniendo en práctica de esta manera, dejando pasar algunas cuestiones?

D17: Exacto, algunas cuestiones básicas que nosotros teníamos en nuestra secundaria, que algunas no las veo mal, el tema de que el alumno se esfuerce por ganar su nota, que no sea todo fácil, todo un regalo, que vos... O sea, es lo mismo el que aprueba que el que no aprueba, el que te hace todos los trabajos o te presenta todo a término, que aquel que no te trabaja en todo el año, no es justo me parece a mí, porque de última, vos hablas de inclusión pero los chicos que estudian, que se esfuerzan, que te presentan los trabajos, o sea, nosotros decimos: ellos son los excluidos, si vamos al caso, ¿entendés? Si hablamos de inclusión, estamos excluyendo a los chicos que se esfuerzan, que quieren salir adelante, que vienen no solamente a que les pongan un presente en el aula,

sino que te sacan sus carpetas, te trabajan, te elaboran, piensan. Y vos tenés la otra contraprestación, si, vos tenés alumnos que tienen el presente todo el año pero no te trabajan, no te traen la carpeta, entonces... vos decís ¿inclusión hasta qué punto? O sea, haces la exclusión al revés... O sea, todo lo fácil para el que no trabaja, para el que no se esfuerza... ¿y el que se esfuerza y trabaja? Se siente excluido, porque me lo han dicho chicos, se sienten realmente excluidos. Entonces creo que ahí tendríamos que mejorar un poco, en ese sentido, en ese aspecto.

E: ¿Y ahí la calidad sería más entendida como la posibilidad de apropiación de conocimiento, que te sirven para tener una base para el futuro...?

D17: Claro, que te sirven para una base, pero no sólo respecto al conocimiento sino a la responsabilidad. O sea, que te de las bases, para cuando el chico salga del secundario diga, bueno, se va a enfrentar con esta sociedad, ¿entendes? Responsable, la puntualidad, el tema de la vestimenta, respetar las reglas, que eso es lo que les está costando mucho, respetar las reglas y nosotros por ahí no tenemos los materiales o instrumentos necesarios como para hacer valer eso... Nos vemos, por ahí, devastadas, o no sabemos cómo reaccionar ante ciertas actitudes de los chicos... Y bueno, pero se convive con todo y eso es la inclusión, digamos...

DOCENTE 18: Yo me estoy formando un montón dentro de los programas de Nación que tienen que ver con, principalmente, proponer una manera diferente de llegar al alumno, pero no solamente con lo disciplinar sino también con cuestiones que por ahí trascienden a lo disciplinar. Y, resultados me han dado algunas propuestas, otras no. Por ejemplo, la inclusión de tecnologías es un tema puntual que está en boga ahora y, por ejemplo, cada vez que llegan las netbook a las escuelas, todo lo que vos tenes pensado que puedes hacer no lo haces, porque los padres aparecen simplemente para firmar el comodato, el papel y después se desentienden completamente, los chicos no tienen conciencia de que ese es un instrumento de trabajo, entonces de pronto vos te ves en la disyuntiva de tener que sacarle al computadora para que dejen de jugar y volver a lo tradicional. Entonces, vos decís, soy lo más contradictoria del mundo. Entonces, es horrible. Eso, por un lado. Y, por otro lado, hice estas capacitaciones porque yo creo que es posible incluir, yo creo que la escuela sigue siendo un lugar en donde equiparás, todos son iguales y que si hay uno más desfavorecido que el otro, si hay políticas que lo incluyen y que lo metan, a mí me parece genial. Ahora, ¿qué es lo que hacemos

nosotros con esa cantidad de sujetos diferentes en el aula? Es terrible, porque uno no sabe y, tampoco te sentís con las herramientas como para tener en claro qué privilegiar: el contenido, lo actitudinal, la manera en que tiene el chico de convivir, no sabes. Entonces, a la hora de evaluar es terrible, porque ahí es donde haces agua. Porque vos tenés a un alumno que de pronto falta toda la semana porque llueve y está anegada la zona donde vive y tenés otro que falta porque tiene ganas, entonces eso también... la convivencia de sujetos diferentes para lo cual vos tenes que ver si individualmente es posible atender a esas particularidades. Con la cantidad de horas que nosotros tenemos, con la cantidad de alumnos que pasan, es complicado. Por eso, la teoría es genial, y a mí me va bien, me parece convincente, pero cuando vos estás en el aula hay un montón de cosas que no podes manejar.

E: ¿Y por calidad educativa qué entendes?

D18: Y bueno, justamente, super relacionado. Me parece que en todos esos avatares que uno tiene la calidad educativa queda sumamente relegada. O sea, mi planificación si tiene tres ejes y, quizás, de la mitad de las cosas, pero no porque yo no quiera cumplirlas sino porque tenés un montón de situaciones que tenes que atender antes de la planificación, como violencia, maltrato, bullying, todo lo que aparece en la teoría en el aula está sumamente a flor de piel. Entonces, de pronto, tenés que pararte, informarte sobre bullying, dar una clase, traer un texto sobre bullying. Y generar como una apertura diferente porque no podes tenes 30 chicos que se están maltratando de esa manera.

E: ¿Y eso no podría ser considerado como parte de la calidad educativa?

D18: Yo considero que esos son contenidos transversales, pero claro, yo pienso calidad educativa y pienso principalmente en mi disciplina, en los ejes mínimos e indispensables que seguramente no los cumplo. Entonces, después el Profesor el año que viene va a decir ¿pero qué dio este chico? Y sí, no le va a decir, di bullying, qué se yo... Es todo un tema, porque a veces nosotros mismos no estamos de acuerdo en los criterios que tenemos. Me parece que tenemos a veces visiones muy diferentes de las cosas y ahí es donde entran los conflictos, entre comillas...

DOCENTE 19: Por inclusión socio-educativa yo entiendo que los chicos que tengan capacidades diferentes, como se dice, puedan hacer su trayectoria escolar con chicos que no tienen sus mismas capacidades, todos tenemos capacidades diferentes. Bueno,

entendiéndolo de ese lado serían chicos que tienen distintas capacidades que tienen que converger en un mismo año, un mismo curso, con contenidos comunes, con docentes que trabajan para ambos grupos. Eso sería la inclusión escolar, que viene un poco así, bajado del Ministerio, donde, bueno, yo he escuchado de todo, he escuchado muchos que no están a favor de este tipo de inclusión ¿por qué? Porque dicen que incluyen a uno y excluyen al otro, el que antes estaba incluido ahora pasa a estar excluido. Entonces, se escuchan esas dos campanas, por ahí. Yo pienso que hay que aggrionarse a los tiempos que corren, que hay que avanzar, nunca me pongo en contra de las cosas nuevas, me parece que no hay que ponerse en contra de las cosas nuevas sino que hay que buscarle la vuelta para que pueda funcionar con otra mirada, o sea, avanzar y pensar que tal vez sí es lo mejor, es lo ideal, para que también chicos que no tienen esas capacidades diferentes sepan que sí hay otros que sí tienen otras capacidades, conviviendo en esa diferencia que también te pueden aportar. Pero, que debería haber un docente especial a cargo siempre, que eso me parece que es lo que está fallando. O sea, está buena la idea pero hay que aplicarlo bien. Entonces me parece que una docente común, que se formó hace 20 o 30 años atrás no puede hacerse cargo de chicos que tienen capacidades diferentes porque no la han preparado para eso, entonces ahí está el punto. O sea, me parece que está bueno, que hay que avanzar, que hay que incluir pero siempre y cuando se tengan en cuenta estas cuestiones. Tiene que haber una docente especial que se encargue de estos chicos y trabajar en conjunto. Y todo el tiempo, si el chico está 6 horas en la escuela, que las 6 horas esté ese docente especial acompañando, y en cada área. Porque, es verdad, el docente común que se formó para no ser para chicos especiales, no está preparado para eso, y ahí está la cuestión.

E: ¿Y por calidad educativa qué entiendes?

D19: Calidad educativa entiendo que el chico aprenda, tanto si es especial como no, que aprenda, que la calidad educativa sea para todos, ya que hablábamos de inclusión, que sea para todos en general. Sobre todo eso, que se aprenda, que el chico pueda sacar todas sus capacidades, no solo preparar al chico en lo académico sino también rescatar otras capacidades. Todos tenemos capacidades, como decíamos antes, son diferentes, entonces hay que salir de esta idea de la escuela solamente en lo académico, enciclopedista y buscar otras capacidades que puedan tener los chicos, el que no es bueno para matemática puede ser muy bueno para Lengua, o puede ser muy bueno para Música. Entonces, para mí la calidad la veo en eso, la veo en que en algo el chico es

bueno, entonces por lo menos afianzarlo en eso. Y no hacerle creer que porque no sabe matemática, no es inteligente y no sirve para nada. Entonces, eso entiendo por calidad, que todos los chicos puedan aprender, entonces por eso el aula tiene que estar en condiciones, donde si hay un chico que tiene capacidades diferentes debe estar controlado, para que todos puedan aprender y, como decíamos antes, para no excluir al que antes estaba incluido.

E: ¿Y piensas que son conceptos complementarios, que puede haber inclusión con calidad, que es posible?

D19: Sí, es posible. Como te decía antes, con docentes a cargo, que cada cual haga su parte, donde trabajen en conjunto. Me parece que el tema de la educación es mucho trabajar en conjunto, de trabajar todos los docentes, el Ministerio también trabajando a favor de los docentes, no desde un escritorio tirando líneas teóricas y después arréglense como puedan, esto es un conjunto. Entonces, si es así, se va a lograr una buena calidad educativa, donde todos estén incluidos y donde funcione correctamente.

DOCENTE 20: La inclusión es como que abarcaría todas las características que presenta el alumno, sea dificultades o partes en las que sobresale. En cuanto a la inclusión se sostiene que, por ejemplo, chicos que venían con alguna dificultad, como por ejemplo síndrome de down, o alguna hipoacusia se tienen que integrar a lo que es el nivel medio, el nivel primario.

El tema de la calidad educativa para mí es lo que hay que reforzar ahí porque inclusión, desde el punto de vista social, estamos todos, conviviendo, compartiendo, pero desde el punto de vista educativo parece como que faltaría un apoyo más de estructura, que esa estructura que estamos compartiendo se hace más específica para ellos. Por ejemplo, en el caso de hipoacusia, todos los profesores tendríamos que saber lenguaje de señas y no lo sabemos, entonces tenes que apelar a estrategias que quizás no sean de la calidad que necesita ese chico. Las pones en marcha pero le faltaría lo específico como para complementar eso, no es algo como que ya estaría con que ese chico asista y comparta ese ambiente. O si no capacitación para ese docente, porque es como que no... porque la comunicación tiene que ser bastante fluida para esos chicos. Si bien en algunas escuelas tenes esas posibilidades, por ejemplo, tenes profesionales que asisten en el caso de alumnos que son ciegos, tenes la traducción a braille, pero eso también te demanda tiempo, vos tenes que preparar tus clases una semana antes, entregarle... Lo que se ve

mucho, por lo menos en determinadas escuelas es que hay una enorme aceptación de ese vínculo, con chicos que tienen otra manera de aprender, pero es como que a la estructura le falta, que adicione cosas, que adicione cosas...

E: Para lograr esta calidad que ahí sería entendida como, ¿cómo la entenderías, como la transmisión de esos conocimientos?

D20: Y, la calidad, como que ese alumno reciba el conocimiento para poder desenvolverse en su vida cotidiana y poder crecer. Cuando decís conocimiento, volverlo práctico, asumirlo a su medio de vida...

DOCENTE 21: La inclusión socio-educativa significa tener al alumno de manera activa en el aula, en la escuela. Hacer que pueda asistir a la escuela y hacer que pueda formar parte de nuestra realidad cotidiana. Y vos me preguntabas, además de inclusión, el concepto de calidad... Poder hacer que el alumno piense sobre sus propias prácticas y se problematice sobre las cuestiones pertinentes de cada espacio curricular. Eso sería lo ideal, pero la práctica nos muestra que a veces retenemos alumnos pero no con la calidad que uno pretende. Y no hablo de saberes conceptuales, académicos, o propios de cada una de las disciplinas sino que los chicos lo vean como una cuestión significativa. Y bueno, en Escuela Abierta estamos debatiendo todos estos conceptos y se nos hace cada vez más complejo, sobre todo con el sistema que tenemos en la escuela de asistencia, de promoción, calificación, me parece que hay que empezar a pensar en un cambio mucho más macro, más global en todo eso...

E: Bien, a nivel de formato escolar...

D21: Sí, es decir, sostener la escuela tradicional que venimos teniendo con las realidades que atraviesan la institución, sobre todo por las vivencias que tienen los chicos, es como que cada vez se separan más.

E: O sea que vos pensas que, por ejemplo, la inclusión con calidad podría ser posible si se produce un cambio a nivel más macro... Mientras tanto...

D21: Sí, repensando los formatos del aula, repensando la asistencia, la obligatoriedad de la asistencia, me parece que ahí tiene que haber un cambio en eso.

DOCENTE 22: Lo que yo entiendo por inclusión es la posibilidad de acceso de la mayor cantidad de población a lo que es el sistema educativo, en este caso serían chicos en edad de cursar el nivel secundario, que actualmente es obligatorio.

E: Sí, y que la inclusión adquiere otro sentido también.

D22: Exactamente, pero bueno, para mí es eso. Y el tema de calidad educativa es un concepto bastante complejo porque involucra bastantes factores. Involucra lo edilicio, involucra el acceso a las tecnologías, involucra lo pedagógico, involucra lo didáctico, la capacitación de los docentes. También el tema de los equipos directivos, la capacitación permanente de los docentes, la gestión escolar, es muy complejo el tema de calidad educativa y muy amplio.

E: ¿Y te parece que la calidad tiene que ver únicamente con la transmisión de contenidos académicos?

D22: No, yo creo que no, más que nada hoy en día, no nos podemos centrar sólo en lo académico sino también creo que tiene que ver con el tema de transmitir valores, valores que tienen que ver con lo humano y con la formación de la persona. Atendiendo a la sociedad en la que vivimos que, en realidad, el conocimiento está al alcance de todos. Yo puedo acceder al conocimiento por muchas vías, pero la calidad también tiene que ver con esto de transmitir valores y también en cuanto al conocimiento en sí, cómo yo accedo a ese conocimiento y la criticidad con la que yo accedo. Es decir, yo tengo a mi disposición un panorama, un abanico de conocimientos, y bueno, yo digo, me quedo con esta fuente de información porque me parece que es la más apropiada por tal y tal cosa. Entonces, no es solamente transmitir conocimiento, sino transmitir la manera a través de la cual yo me puedo apropiarse de ese conocimiento, de manera que yo sea, podemos decir, que mi acercamiento a ese conocimiento sería crítico, reflexivo.

Y con respecto a la relación entre inclusión y calidad, lo que yo considero es que muchas veces por tratar de incluir la escuela se vuelve, como te decía hoy, una guardería y se vuelve como una especie de lugar donde se retiene al alumno y se deja muchas veces de lado la calidad. Y factores que hacen a la calidad, como te decía antes, son variados y me parece que eso es lo que está faltando, es decir, brindar... por ejemplo vos me decías si la relación entre inclusión y calidad vos crees que se complementan... y lo que yo te decía es que bueno, como poder ser posibles, pueden ser posibles, pero faltan herramientas, principalmente para los docentes, por ejemplo el tema de reflexionar sobre cómo se está capacitando a los docentes, que se lo capacite en nuevas estrategias. Ahora, justamente me acordé que está el tema de la neurociencia, que está aportando mucho a la educación y que básicamente, por ejemplo, me encontré con las neurociencias en un Congreso de Educación, y son como pequeñas cuestiones

que aportan desde el simple mirar al alumno a los ojos, que a lo mejor son cosas del sentido común pero a veces uno no las tiene en cuenta. O el tema de que la mente humana tiene 15 o 20 minutos como máximo de atención, después hay un corte, después vuelve, son cuestiones, por ejemplo, esas cuestiones nuevas que están saliendo y que pueden aportar a la educación estaría bueno que se lo capacite en eso. Después, por supuesto, seguir trabajando el tema de las nuevas tecnologías que no creo que sea lo excluyente. A veces uno va al aula con toda una preparación, un video y a lo mejor no llama tanto la atención. No creo que las nuevas tecnologías sean la salvación y la panacea, ni nada por el estilo, pero hay otras estrategias, hay otros recursos. Y bueno, también hablábamos del tema de los vínculos con los alumnos, de las problemáticas, te comentaba el tema de que uno no es psicopedagogo, no es psicólogo, no es asistente social, por lo que necesita me parece a mí de asesoramiento de especialistas en distintos temas y para mí uno de los que más me preocupa es el tema de los vínculos familiares, cómo influyen y repercuten en la escuela, familias que están totalmente rotas y eso influye en el alumno, chicos que vienen sin motivación al aula, pero vos entendés por qué no tienen ese deseo de aprender y es porque sus cabezas están en problemáticas que a lo mejor nosotros desconocemos y que nosotros a la edad de esos chicos nunca las pasamos, puede ser que sí, no hay que generalizar, pero hay cosas, hay cuestiones muy de fondo y muy graves... Y, bueno, el tema de la drogadicción me preocupa bastante, porque se ve que hace estrago en la vida de una persona y que afecta lo neurológico, afecta los vínculos y creo que en eso estamos muy desprovistos de herramientas. Me parece que más allá de esto de Escuela Abierta que se propone como que mandan el material a los docentes y que lo analicen y que lo discutan, se necesita de un asesoramiento de alguien externo, de alguien que puede ser de la misma escuela pero especializado en, digamos, esas dos cosas me preocupan bastante y creo que hacen a la calidad educativa.

Calidad no implica cantidad, yo puedo tener a todos los chicos incluidos en el secundario pero también fijarnos, si bien nosotros hablamos de la evaluación como proceso, del proceso educativo, pero fijarnos en los resultados. A ver, qué está pasando, con los resultados también. Creo que no va por ahí, incluir como sinónimo de retener, tiene que haber todo un trabajo serio también.

Fundamentos del Programa “Escuela Abierta”



NUESTRA
ESCUELA
PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

Formación Permanente

**Escuela
Abierta**

INSTITUCIÓN SOCIAL, INCLUSIVA
Y DE CALIDAD

Fundamentos del Programa Escuela Abierta Programa de Formación Permanente en la Provincia de Santa Fe

Escuela Abierta es un programa de formación permanente que se suma a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años con miras a desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para la acción transformadora que caracteriza a todo proceso educativo.

Escuela Abierta es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente ya que se trata de una formación situada y en contexto, a la que los docentes acceden en forma gratuita y en horario de trabajo.

Escuela Abierta tiene por objetivos: a) Compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; b) Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes y c) Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Escuela Abierta llega a las escuelas para recuperar los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socio-educativa y escuela como institución social, planteados como transversales a la formación.

Normativas:

Resolución 201/2013 del Consejo Federal de Educación.

Resolución 2751/2013 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Propuesta:

Escuela Abierta busca la construcción de un espacio, un tiempo y una propuesta para que los docentes de cada escuela puedan reflexionar en conjunto sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje.

Actores principales:

El programa reconoce como actores estratégicos a los supervisores, docentes, directivos, facilitadores, referentes pedagógicos y equipo de gestión.

Alcance:

El programa Escuela Abierta está destinado a todos los docentes activos de todas las instituciones educativas de la provincia, a través de tres cohortes anuales sucesivas y comprende, para cada una, instancias institucionales e interinstitucionales presenciales, así como instancias formativas virtuales. En la primera cohorte del Programa Escuela Abierta participan 1.329 instituciones educativas. 291 instituciones de nivel inicial, 588 de nivel primario, 343 de nivel secundario y 107 de nivel superior.

Temáticas:

Durante el primer año se abordarán las siguientes temáticas:

- La educación como derecho: Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social.
- Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social: Organizaciones, actores y contextos de la política

educativa.

- El discurso pedagógico en la escuela. Hacia la Escuela Abierta.
- La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo.
- La enseñanza y las prácticas docentes. Multiplicidad de formatos en la Escuela Abierta.
- Las trayectorias de los alumnos. Diferentes cronologías de aprendizaje.

Ejes programáticos de Escuela Abierta

- Escuela como Institución Social.
- Inclusión Socio-educativa.
- Calidad Educativa.

En el marco de la política educativa del Gobierno de la Provincia de Santa Fe y del Plan Estratégico Provincial Visión 2030, la concepción de Educación es entendida como igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano.

Nuestra política educativa provincial concibe estos tres ejes de forma interrelacionada e interdependiente, de modo que tanto en la teoría como en la práctica se constituyen en aspectos solidarios y coherentes de nuestra forma de entender la tarea y el desafío educativo. En el presente texto se ha procurado el tratamiento de cada aspecto por separado para favorecer su desarrollo, debate y apropiación analítica.

La Escuela como Institución Social

El programa Escuela Abierta propone pensar la escuela como institución social, es decir, como una entidad inserta en el entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad. Esto implica, no solamente aceptar que la escuela está siendo interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianeidad, sino también entender que se constituye como un núcleo fundamental para la construcción de redes que aborden los diversos problemas sociales de forma colectiva. Pensar la Escuela como institución social requiere abrir lazos al entorno para construir una certeza: la escuela no está sola.

Pensar la Escuela como Institución Social requiere además reflexionar acerca de la compleja interrelación que se desarrolla entre los conceptos escuela, institución y sociedad; y entre estos y el contexto socio-histórico, político y cultural en el que se encuentra inmersa y los sujetos que la componen.

Partiendo de lo expresado en nuestro documento *Orientaciones Curriculares para la Educación Secundaria* y teniendo en cuenta que "para el proyecto político provincial, educar implica asignar un sentido diferente de ser y estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual y a ayudar a construir modos diferentes de comprensión, de pensamiento y de aprendizaje, es que concibe a la escuela como un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de aprender, pensar, hacer, ser y estar con otros; como espacio habitable; como lugar de protección garante de la integración y conexión con el mundo cultural externo a ella y como un espacio que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía responsable"¹.

Desde esta perspectiva, la escuela en tanto institución -ley, norma, modo o manera de vincularnos entre sujetos- debe pensarse como una organización

¹ Educación Secundaria. Ciclo orientado. Orientaciones curriculares. Diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el ciclo orientado de la educación secundaria. Diciembre 2013.
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191117/931874/file/C.Orientado-Dic.2013.pdf>

de la sociedad dentro de una estructura de gobierno con capacidad de transmitir saberes y producir cambios sociales.

Pensamos en una escuela que revise su historia, que sea crítica y consciente del origen común de las instituciones de la modernidad basadas en el encierro y el disciplinamiento, pero que, con los pies en el presente, sea protagonista de procesos de apertura hacia el entorno y promotora de igualdad en la sociedad del futuro. Cuando hablamos de esto hacemos hincapié en la construcción de subjetividades a partir de la acción política de educar en valores: participación, solidaridad, democracia, diálogo y respeto.

La escuela como institución recrea y reproduce en los actores sociales ciertos valores y bienes culturales seleccionados en un proceso de lucha de intereses entre distintos grupos y sectores sociales, luchas que se expresan y concretan en su propuesta curricular, ya que se trata de una institución cuya función es asegurar el acceso a saberes socialmente legitimados. La escuela como institución recrea y reproduce, pero también transforma y habilita. En efecto, la escuela es uno de esos espacios que deja marcas y huellas en los sujetos en tanto se dedica a enseñar; se dedica en palabras de Estanislao Antelo, "al reparto de signos entre las nuevas generaciones" (Antelo, 2009).

Teniendo en cuenta que concebimos a la escuela como un territorio interconectado en diferentes ramas nodales que no se paraliza ni se diluye ante la complejidad, sino que la entiende y aporta desde su lugar a la idea un desarrollo local sostenible, se plantea volver a la idea de "reconectar" los distintos ámbitos de vida y de participación de los/as ciudadano/as para que comience a forjarse en las conciencias de los mismos/as la idea de un todo común, de un proyecto colectivo donde la igualdad conviva en la diferencia y en la libertad.

Inclusión socio-educativa

La inclusión socio-educativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inclusión social profunda. Esta inclusión socio-educativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

En el marco de la política educativa provincial hablar de inclusión socio-educativa implica superar algunas interpretaciones instaladas que han estructurado el sistema educativo. Históricamente inclusión educativa significó poner el acento en el acceso material a la escuela -es decir "todos en la escuela"-, expansión de la cobertura a toda la población infantil y obligatoriedad con la correspondiente ampliación de cantidad de años de escolaridad -es decir igualdad de oportunidades de acceso como forma de asegurar la inclusión-. En la actualidad, debemos contemplar que "todos en la escuela" no es garantía de igualdad ya que no todos aprenden lo mismo, porque enseñar lo mismo a todos no es garantía de que todos aprendan lo mismo, ni de que se generen trayectorias escolares completas. De este modo, la inclusión educativa se ha expresado y se expresa en políticas compensatorias. Dado que no es suficiente con que estén todos en la escuela, ni con enseñar a todos lo mismo como si fuese sinónimo de igualdad o inclusión, la justicia distributiva es para nosotros una forma incompleta de entender las cuestiones educativas.

Cuando hablamos de inclusión socio-educativa en el terreno educativo, apelamos al concepto de justicia curricular² (Connell, 2006), porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos. La justicia curricular no sólo se materializa en documentos curriculares como prescripciones, sino también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre organizaciones del estado y de la

² Connell, Robert. Escuelas y justicia social (3ra reimpresión ed.). Madrid: Morata. 2006.

sociedad civil -que en nuestra provincia se plasman en programas como "Vuelvo a estudiar", "Lazos", "Continuidad de los aprendizajes" y "Sabores y saberes", entre otros-.

En este sentido, la política educativa no se constituye en un conjunto cerrado y aislado de medidas técnicas, sino que se ubica en continuidad de los principios de justicia elegidos por una sociedad. Así, garantizar el derecho integral a la educación es un gran desafío ya que significa garantizar el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso para todos los santafesinos.

En este sentido, el modelo de escuela que se propone exige revisar las condiciones de aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde las perspectivas de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originalmente concebida. Exige también fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro en la diferencia, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes. Lejos de perseguir un universalismo homogeneizador, la recuperación de lo común se complementa con la necesidad de reconocer la diferencia cultural.

Entendemos que la escuela debe promover un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a lo público se ajuste a los intereses, ritmos y motivaciones de todos los alumnos, más allá de los puntos de partida. Es importante modificar aspectos del funcionamiento de nuestro sistema educativo, eliminar las prácticas escolares segregativas y propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes posibilitando que el derecho de Educación para todos sea una realidad.

Para que la escuela se vuelva incluyente se tienen que identificar las barreras de aprendizaje, y en este sentido, somos los actores del sistema educativo – docentes, directivos, supervisores y funcionarios de gestión – quienes, desde el Estado, debemos asumir medidas positivas que las remuevan. La escuela inclusiva está sustentada en una pedagogía que se opone a la selección jerárquica y propone la voluntad explícita de que los

alumnos se desarrollen en un contexto escolar respetuoso de la diferencia cultural.

La idea de inclusión se diferencia a su vez de la de integración, ya que ésta última supone conceptualmente la preexistencia de una separación o segregación donde una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En dicho proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En oposición a esta idea, la concepción de escuela inclusiva, en y para la diferencia, forma parte de un proceso más amplio y complejo, que supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común y atendiendo a las diferentes formas de apropiación de los sujetos.

El proyecto institucional o escolar, la propuesta curricular, el proyecto de aula y el plan de atención individual deben aportar a una verdadera inclusión educativa. De este modo constituyen un marco de reglas y criterios, habilitan el tratamiento de los desacuerdos entre los participantes -incluidos los alumnos- y conforman los encuadres para la tarea cotidiana de enseñar. Entendido de este modo, el currículum es una herramienta dinámica y flexible que atiende al desarrollo de cada niño, niña, joven y adulto, tomando en cuenta la realidad social y cultural del entorno.

En una sociedad cambiante y atravesada por aristas muy complejas, la escuela no escapa a esta realidad, todo lo contrario, aunque muchas veces intenta resistir a los conflictos, estos igualmente irrumpen en las aulas y afectan a todos los actores de la educación. Hoy el reto es desarrollar una pedagogía que posibilite incluir a todos los niños y jóvenes dándoles un lugar de protagonismo, logrando constituir nuevos espacios para albergar y favorecer la construcción de subjetividades en un trabajo que permita al educador dar lugar a los tiempos de cada sujeto que aprende.

Correremos de la idea de que para lograr aprendizajes equivalentes hay que apelar a enseñanzas similares es hoy un gran desafío que nos lleva a tener que trabajar con el concepto de cronologías de aprendizaje y a plantearnos que la idea de aprendizaje monocrónico -aquel que sigue un ritmo igual para todos- debe ser interpelado para que podamos dar un salto desde las

trayectorias escolares incumplidas hacia trayectorias escolares continuas y completas³.

Para poder desterrar el mandato homogeneizador de la escuela es necesario revisar la propuesta formativa y el aporte que brinda. El sistema educativo en su organización enmarca lo que se llama trayectorias escolares teóricas que son itinerarios que siguen una progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas y son: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Pero si analizamos las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios que determinan escolarizaciones de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Hoy debemos tener puesta la mirada en la transformación del problema de la inclusión, que trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas, y romper así, con la inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógicos-didácticos.

³ Terigi, Flavia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Conferencia pronunciada en la Jornada "Entramando redes. Jornada de socialización de experiencias de inclusión socioeducativa del plan "Vuelvo a estudiar". Rosario. Año 2013.

Calidad Educativa

El programa Escuela Abierta comprende la calidad educativa no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, sino como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo. Asimismo, entiende a la calidad educativa como un concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social. Por ello, en la medida en que hablamos de una educación de calidad vinculada a la construcción de calidad social -y por eso mismo para todos- hacemos referencia también a una calidad educativa indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos.

Hablar de calidad educativa es poner en juego un concepto polisémico, muchas veces connotado negativamente por el uso ligado a la evaluación en términos de eficiencia y a los sistemas de medición implementados en la década de los 90. De todos modos, como los conceptos no son palabras aisladas sino enunciados enmarcados en una red de significados, nos interesa señalar que para la política educativa provincial una educación de calidad es «aquella que permite a todos aprender lo que necesitan para el momento y la circunstancia en la que viven»⁴ (Rojas Mix, 2008).

Una educación de calidad está íntimamente ligada a la inclusión porque de lo que se trata es de ofrecer a los estudiantes posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos de su educación y de emanciparse como resultado de su paso por la escuela.

Trascendiendo las necesarias condiciones materiales -edilicias, de equipamiento, de recursos tecnológicos- una educación de calidad es aquella que sostiene la igualdad de las inteligencias ya que el punto de partida de

⁴ Rojas Mix, Miguel. El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe. Conferencia realizada en la Facultad de Derecho de la UNR. Año 2008.

cualquier aprendizaje no será nunca lo que se ignora sino lo que se sabe⁵.

Partiendo del concepto de calidad educativa es necesario generar también condiciones y recursos en las instituciones, tendientes a priorizar en la educación aspectos cognitivos, reflexivos y de valor, que promuevan el pleno desarrollo de nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. Para poder lograrlo, concebimos la educación como tarea compartida, que implica interacciones y diálogo continuo entre diferentes actores, contextos y organizaciones.

La calidad educativa también está asociada directamente a la formación docente, con una visión integral, permanente, que revalorice y le dé lugar al saber de cada uno de los actores del sistema educativo. Es imprescindible dar visibilidad a lo que se viene haciendo bien, producir saber pedagógico acerca de dichas experiencias y compartirlo entre los actores del sistema para que pueda ser apropiado y adaptado a cada realidad.

Con todo y pese a las exigencias de las que es objeto, es preciso sostener la vigencia de la institución escolar, aún sosteniendo que se requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Es necesario transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que promuevan la solidaridad, la colaboración, la experiencia compartida -experiencias entendidas como "aquello que forma y transforma"-, así como también, otro tipo de relaciones entre el conocimiento y la cultura, para estimular la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creatividad.

Esta forma de pensar la escuela nos invita a revisar las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula en particular y en todo el ámbito escolar en general.

⁵ Ranciere, Jacques. El maestro ignorante. Buenos Aires. El zorzal. 2007. Sobre la idea de "igualdad de las inteligencias" se puede ver también: Ranciere, Jacques. El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires. Nueva Visión. 2010.

Bibliografía

Antelo, Estanislao y Alliaud Andrea. (2009). Los Gajes Del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

Connell, Robert. (2006). Escuelas y Justicia Social (3ra reimpresión ed.). Madrid: Morata.

Diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el ciclo orientado de la educación secundaria. Diciembre 2013.

Ranciere, Jacques (2007) El Maestro Ignorante. Buenos Aires. El Zorzal.

Rojas Mix, Miguel (2008). El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe. Conferencia realizada en la Facultad de Derecho de la UNR. Rosario. Año 2008.

Terigi, Flavia (2013). Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Conferencia pronunciada en la Jornada "Entramando redes. Jornada de socialización de experiencias de inclusión socioeducativa del plan "Vuelvo a estudiar". Rosario. Año 2013.