# Pedagogías de la igualdad

## para fortalecer los procesos de inclusión educativa

Por **Gonzalo Gutiérrez** (*)

La actual agenda pedagógica se concentra en valorar cuánta igualdad educativa se ha logrado, cuánta estamos en condiciones de reconocer como sociedad y los modos necesarios de avanzar para profundizarla. En numerosos casos, al dejar ausente la historia, se produce un reduccionismo que al enfocarse en el presente, pierde de vista que la igualdad educativa es dinámica, con sentidos específicos en cada contexto y siempre inscripta en procesos y disputas político-culturales. Este artículo intenta, desde una perspectiva histórico-pedagógica, contribuir al debate sobre los modos de construir una escuela cada vez más justa, sosteniendo la necesidad de avanzar en la integración de los dispositivos de cuidado para la infancia/juventud, la reorganización del trabajo escolar y la revisión de los modos de formación docente.

## Transformaciones en los sentidos de la escolaridad

En la década de los 80, la agenda educativa se centró en superar herencias de la dictadura más larga y cruel de nuestra historia. Entre ellas, se destacan la superación de miedos enquistados en cada subjetividad, la reconstrucción de espacios de participación y la reincorporación de cesanteados a sus puestos de trabajo. Se realizaron campañas de alfabetización, se introdujeron los primeros debates constructivistas con la perspectiva para la lectoescritura de Emilia Ferreiro y se realizó el Congreso Pedagógico Nacional, donde se exploraron alternativas para superar la pedagogía autoritaria heredada del Proceso. El acceso a la educación era heterogéneo y desigual (Cuadro nº 1), pero homogéneo en términos de composición social y la escuela, muy valorada. Estaba ausente la preocupación estadística por quiénes dejaban de asistir a ella, ni interesaba medir aprendizajes. En este período, la organización del trabajo escolar heredado desde los orígenes del sistema educativo argentino, tampoco representaba un problema para los procesos de escolarización.

En los 90, comienza a discutirse sobre los tradicionales modos de organización escolar. La Ley Federal de Educación y las políticas que le continuaron posibilitaron extender la obligatoriedad hasta el Ciclo Básico Unificado; construir los Contenidos Básicos Comunes; diseñar una estructura de formación docente continua y establecer metas de financiamiento educativo (aunque nunca cumplidas). Lo pedagógico se articuló a un conjunto de premisas tecnocráticas y neoliberales, según las cuales la educación debía considerarse como bien de mercado. En este marco, se promovió la competencia entre escuelas, el financiamiento selectivo de proyectos en función de méritos y no de su relevancia pedagógica, fortaleciendo el individualismo como modo de resolver problemas (institucionales o áulicos). En este período, se introdujo la preocupación por evaluar estudiantes, docentes y escuelas en un discurso que priorizaba la construcción de políticas con "calidad educativa", pero que, inscriptas en una lógica de mercado, responsabilizaron a sujetos e instituciones por los obstáculos en los procesos de escolarización y liberaron al Estado de su responsabilidad. El discurso de la calidad educativa convivió por un lado, con la precarización laboral y salarial docente, que dio origen a la Carpa Blanca, modo inédito de protesta sindical, pero también de construcción de consenso social sobre la relevancia de la educación. Por otro lado, con políticas

(*)
Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, dependiente de UEPC.

Recordamos aún, los efectos devastadores que tuvieron los años 2001 y 2003, por el aumento sideral del desempleo y la pobreza. Fueron los docentes, quienes en dicho escenario, contribuyeron decisivamente con el cuidado de la infancia/juventud.

sociales que procuraban atemperar efectos de la creciente pobreza, haciendo foco en la escuela, mediante programas compensatorios que atendían a "necesitados" (no ciudadanos iguales en derechos), desplazando del centro del trabajo escolar a la enseñanza y los modos de relación con el conocimiento.

Recordamos aún, los efectos devastadores que tuvieron los años 2001 y 2003, por el aumento sideral del desempleo y la pobreza. Fueron los docentes, quienes en dicho escenario, contribuyeron decisivamente con el cuidado de la infancia/juventud. Zelmanovich (2003) diría que allí, contra el desamparo emergió la escuela, y también, agregaría, algunas posiciones que colocaron bajo sospecha la posibilidad de escolarización de quienes provenían de sectores populares y, en especial, de los núcleos más duros de pobreza. Algunos imaginaron otros destinos para ellos, buscando reinstalar nuevamente, el servicio militar obligatorio. Otros, haciendo abstracción de sus condiciones materiales de vida, creyeron que todo se reducía a un problema de déficit atencional, posible de superar por medio de la medicalización, en especial la "Ritalina". En un texto ya clásico, Terigi (2004) sostenía "…estamos enfrentando los límites de nuestro sistema escolar cuando discutimos si todos los chicos pueden estar en la escuela, cuando discutimos si la escuela es el lugar donde los chicos podrán tener una experiencia educativa en dirección a metas socialmente valoradas. Lo estamos haciendo, porque verdaderamente estamos enfrentando situaciones que muchas veces no sabemos cómo resolver".

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional, se procuró desmontar los sentidos mercantiles, meritocráticos e individualistas de la década anterior, al reconocer la educación como un derecho y una responsabilidad estatal de primer orden. Se establecieron metas de financiamiento educativo, que llevaron la inversión al 6% del PBI; se continuó con programas de becas para que más estudiantes pudieran acceder o permanecer en la escuela; se distribuyeron 90 millones de libros (sí, leyó bien, 90.000.000 de libros) y más de cuatro millones de computadoras (sí, también leyó bien) y se construyeron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Lo educativo se articuló con preocupaciones por las experiencias escolares promovidas, la relevancia de la confianza en el vínculo pedagógico, la centralidad del conocimiento en la construcción de igualdad y los límites del tradicional modo de organización del trabajo escolar en un marco de políticas inclusivas. En este marco, se crearon programas que introdujeron nuevas figuras (maestros comunitarios, tutores, coordinadores de curso, etc.), que se han ido superponiendo con las ya existentes, antes que integrarse en una nueva forma escolar y en una proporción pequeña respecto al crecimiento del sistema educativo.

## Una perspectiva histórico-política para comprender la igualdad

Nuestro sistema educativo nació con una marca de desigualdad por elitista, clasista, homogeneizante y disciplinador. Los esfuerzos por superar su selectividad están presentes desde sus orígenes y se expresaron en múltiples "Alternativas Pedagógicas", desarrolladas en el tiempo desde sectores progresistas, que en las últimas décadas parecen confluir en lo que podríamos denominar co-

mo Pedagogías de la Igualdad. En ellas, los niños/jóvenes son reconocidos como iguales en capacidades y es responsabilidad del Estado construir las mejores condiciones de escolarización para atender sus derechos. Es decir, ningún aspecto de orden biológico, social o geográfico justifica ni explica las diferencias en el acceso a los bienes culturales que la sociedad ha construido históricamente. Las Pedagogías de la Igualdad procuran que las experiencias de escolarización involucren múltiples tipos y modos de conocimiento, pero también formas de trabajo colaborativo. Sus principios y valores se articulan con una preocupación por la construcción de lazos solidarios y una conciencia crítica a cualquier tipo de injusticia para, de ese modo, avanzar hacia una sociedad cada vez más democrática.

En Argentina, desde la década del ochenta a la actualidad, casi se duplicó la asistencia de niños al nivel inicial, llegando en 2010 al 93,6% -según Margarita Poggi (2014), ampliándose además la cobertura, al establecerse obligatoria la sala de 4 años y optativa la de 3. Se universalizó el acceso y la finalización de estudios primarios, y se duplicó la cantidad de jóvenes asistentes a la escuela secundaria, pasándose de un 42% en la década del ochenta, al 83,7% a fines de 2010 (Cuadro nº 1). Es decir, quienes asisten actualmente al nivel inicial y primario son hijos de aquellos niños y jóvenes que soportaron la mayor crisis económica y social de nuestro país, y los actuales estudiantes secundarios nacieron en esos años. Por ello, sostenemos que la escuela concentra en su interior las tensiones derivadas de la alta heterogeneidad en los capitales culturales estudiantiles, sus múltiples modos de relación con el saber y los diferentes horizontes de futuro, que en función de su posición social van construyendo. Según el reciente informe de Unesco, sobre metas educativas logradas en Argentina, la comparación entre los años 2000 y 2015 muestra que un 11% más de pobres logran concluir sus estudios. Esta es la complejidad de nuestros procesos de escolarización y estos algunos de sus logros.

Para quienes defendemos las Pedagogías de la Igualdad, es un orgullo tener como desafío que, además de estar en la escuela, los niños/jóvenes asistan regularmente, construyan experiencias de vida como sujetos de derecho y en ese marco, aprendan los contenidos curriculares previstos. Entendemos que los preocupantes indicadores de repitencia, (sobre) edad y rendimiento educativo en pruebas estandarizadas (ONE-PISA), son problemas que están presentes desde los orígenes de nuestra escolaridad y reflejan di-

Las pedagogías de la igualdad procuran que las experiencias de escolarización involucren múltiples tipos y modos de conocimiento, pero también formas de trabajo colaborativo.

**Cuadro nº 1. Tasa neta de matriculación en Argentina para nivel inicial, primario y secundario. 1980-2010**

| Tasa Neta de Escolarización | 1980 | 1991 | 2001 | 2010 |
|---|---|---|---|---|
| Nivel Inicial | 57,5% | 72,6 | 78,8 | |
| Nivel Primario | 90,1 | 95,7 | 98,1 | 98,9 |
| Nivel Secundario | 42,3 | 59,3 | 71,5 | 83,7 |

**Fuente:** Elaboración propia. Nivel Inicial, Dussel, Inés (2010): La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Nivel Primario: Di Pietro-Tófalo (2013). La situación educativa a través de los censos nacionales de población. Nivel Secundario: para 1980, 1991 y 2001 se considera el documento: La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos (DINIECE, 2007). Para 2010 se consideran datos de SITEAL. La heterogeneidad de fuentes obedece a la fragmentación de información sobre procesos de escolarización en los últimos 40 años. Da cuenta, además, de la poca relevancia que hasta hace 15 años ocupó en la política y la investigación estudiar el acceso a la escolaridad.

ferencias entre provincias, regiones, instituciones y prácticas. Sin embargo, si actualmente se debate sobre estas cuestiones, es porque los niños/jóvenes están en la escuela conmoviendo su matriz selectiva y ya no es posible ni aceptable ser indiferentes a las inequidades persistentes. Es decir, la mayor igualdad educativa construida en estos años corre el riesgo de mutar en nuevas desigualdades, si los estudiantes no aprenden los saberes curriculares, dejan la escuela o no la culminan en el tiempo previsto.

## Prioridades para construir mayor igualdad educativa

**Actualmente, las políticas públicas deben revisar algunos límites que muestran sus esfuerzos de inclusión. Entre los que consideramos nodales para la discusión pública, se destacan los siguientes:**

**1) Integralidad de los dispositivos de cuidado para la infancia/juventud.** En estas últimas décadas se han producido regulaciones contra el trabajo infantil, planes de salud dirigidos a la primera infancia, se extendió la obligatoriedad escolar, se desarrollaron programas orientados a garantizar la escolaridad, como los sistemas diversificados de becas, la AUH, el programa Progresar, el boleto educativo y el programa Confiamos en Vos, para Córdoba. Gran parte de estas propuestas se han apoyado en la escuela, única institución que se relaciona cotidianamente con los niños/jóvenes. Pero en numerosas ocasiones, ello ha implicado desplazarla de su centralidad: el trabajo con variadas formas de relación con el saber. Es necesario, entonces, construir una política de cuidado para la infancia y juventud que incluya a la escuela, pero que no le delegue la responsabilidad de aquello que como sociedad aún no podemos construir. Dicha política debe articularse con expresiones culturales, que den a la materialidad de las condiciones de escolarización construidas posibilidades de relación con prácticas artísticas, recreativas, deportivas, etc. Incluso, cuando se asienten en la escuela, no deben superponerse con las propuestas pedagógicas desarrolladas, sino más bien, complementarse.

**2) Los cambios en el modelo pedagógico deben ser simultáneos a los producidos en la organización del trabajo escolar.** Acompañar las trayectorias escolares, modificar el régimen académico, repensar los modos de enseñar, construir vínculos más profundos con la comunidad requiere de un modelo pedagógico, que afecta la tradicional organización del trabajo escolar. Nuevas figuras docentes en la escala adecuada a las necesidades del sistema, como coordinadores y tutores de curso, o la creación de equipos de asesoramiento pedagógico escolar, coordinadores de ciclo, etc., marcan un horizonte de cambios donde lo laboral y lo pedagógico se articulan en una nueva organización del trabajo escolar.

**3) Revisión de los modos de formación docente y acompañamiento al trabajo de enseñar.** Existen situaciones de escolarización que interpelan los saberes docentes, pero también del sistema educativo. Estas son más marcadas cuando derivan de los esfuerzos por transformar el formato escolar selectivo, por medio de cambios en la gradualidad clásica por grado/año, los criterios de promoción, las formas de enseñanza con recursos variados: TIC, bibliotecas, etc. Es necesario, frente a dichos asuntos, revisar modelos de formación docente continua asentados en el supuesto "déficit de saber" docente, que poseen escasa incidencia para el cambio pedagógico. En nuestra perspectiva, se requieren dispositivos de acompañamiento y asesoramiento donde los docentes puedan reflexionar sobre los actuales cambios culturales, compartir planificaciones, formas de evaluación, actividades didácticas, uso de recursos, modos de relación con estudiantes y familias, etc. Estas cuestiones no pueden quedar relegadas al ámbito de las opciones individuales o institucionales. Por el contrario, deben diseñarse dispositivos donde docentes, investigadores y actores que participan en múltiples posiciones del sistema educativo, compartan tiempos de trabajo conjunto sobre propuestas o problemas de escolarización. Es decir, es necesario avanzar hacia un modelo de *formación compartida*, donde el encuentro entre sujetos sea también un encuentro entre saberes, experiencias y expectativas, que otorguen centralidad a reflexionar sobre el trabajo de enseñar y el derecho de aprender.

Los sectores que en otros contextos defendieron un modelo educativo selectivo, meritocrático, e individualista, donde el conocimiento público era un bien de mercado, se encuentran en la actualidad discutiendo problemas derivados de políticas inclusivas, pero sin poder negar que la educación es un derecho. En este escenario, construir mayor justicia educativa requiere de Pedagogías de la Igualdad que reconozcan y valoren el trabajo docente, promoviendo políticas que procuren fortalecer y enriquecer la relación con el conocimiento en el marco de prácticas democráticas, como horizonte de emancipación para todos nuestros niños y jóvenes. •