

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INCLUSIVA
Educación para todos

Estela María Lucrecia Venturino¹

¹ Universidad Nacional de Quilmes. eventurino5@yahoo.com.ar

Introducción.

Una de las aspiraciones más nobles del ser humano, es el derecho a la igualdad, derecho inalienable de la persona humana. “Ved en el trono a la noble igualdad”, reza nuestra canción patria.

Ahora bien, ¿cómo procesamos la voluntad de igualdad en el sistema educativo?

Históricamente la escuela ha sido considerada una institución democrática, y teniendo a la igualdad como meta, ha definido parámetros de lo correcto-incorreto, de lo deseable y de lo no deseable; legitimando lo igualitario y desestimando todo aquello que no contribuía a ese fin.

La igualdad debería pensarse hoy, como una igualdad que admite la diversidad; como una igualdad que acepta y valora las diferencias que cada ser humano posee, sin que esto signifique avalar la desigualdad como déficit.

Diversos estudios muestran que se ha registrado en los últimos años, una expansión de la desigualdad educativa, convirtiéndose ésta en un verdadero desafío, pues resta oportunidades a los niños y jóvenes de menores recursos.

La diversidad está ligada en un país empobrecido, en una sociedad fragmentada, a situaciones de pobreza y de déficit de capital cultural.

Es necesario explicar la desigualdad de capital escolar que realmente poseen los alumnos, la desigualdad ante la enseñanza y cómo ésta está muy ligada a los desiguales capitales culturales que dan origen a tal heterogeneidad.

El crecimiento del grupo de pobreza, es uno de los factores que más obstaculiza la función democratizadora de la escuela.

En la variable educativa, el capital cultural es un principio de diferenciación, casi tan poderoso como el capital económico.

“Hay toda una nueva lógica de la lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución...” (Bourdieu, P. 2003.pags 69-70)

No cabe duda de que es necesario realizar profundas transformaciones educativas para posibilitar que, al contrario de lo que actualmente sucede, la escuela permita romper con la profundización de la segmentación de las diferentes calidades de educación.

1-Desarrollo

1.1 capital cultural

En igualdad de condiciones, el individuo se desenvolverá mejor, en la medida en que disponga del capital cultural adecuado.

El costo de apropiación de una unidad adicional de capital cultural, es menor, cuanto mayor sea el volumen de capital cultural que ya poseemos, e interesan, además, los mecanismos sociales de circulación y apropiación del capital cultural.

Es tarea de la escuela, asegurar dichos mecanismos y garantizar el acceso a los bienes culturales objetivados en la forma de textos, herramientas, máquinas y objetos de arte, para que el capital cultural objetivado pase a ser incorporado en la forma de saberes y aptitudes y luego, institucionalizado, en la forma de títulos, credenciales, licencias y habilitaciones.

Tengamos en cuenta que, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la creación de la cultura y que frecuentemente esto termina en un círculo vicioso de subordinación cultural y económica.

Vemos así la trascendencia de las diferentes vías de acceso, del papel que le compete en esto a la escuela, y la importancia del tratamiento igualitario en cuanto a aptitudes para apropiarse de ese capital, de los alumnos provenientes de diferentes sectores sociales.

Los datos de 11 países indican que las diferencias en la proporción de jóvenes de 20 a 24 años, con 12 años de estudios cursados, provenientes de hogares con distinto capital cultural, se mantuvieron prácticamente invariables. Ello permite afirmar que el capital cultural sigue dependiendo de factores adscriptivos

La posibilidad de recibir un mínimo adecuado de educación, está condicionada en gran medida por la educación de los padres y por la capacidad económica del hogar de origen.

El crecimiento del grupo de pobreza, es uno de los factores que más obstaculiza la función democratizadora de la escuela; pues quienes más abandonan la escuela, son los pobres.

De cada 100 niños que provienen del 40% más pobre, menos de la mitad permanecen en el sistema en el quinto año de escolaridad y tan sólo 10 persisten hasta el noveno año.

En cambio, de cada 100 niños del 20% más alto, 90 terminan el quinto año y más de la mitad completan el noveno año.

Numerosos trabajos muestran cómo las escuelas, brindan diferentes calidades educativas de acuerdo al nivel socioeconómico de la población que concurre a ellas.

La segmentación educativa es uno de los procesos que más se ha expandido en nuestro sistema en la última década.

Conviven múltiples subsistemas o circuitos escolares que proveen calidades diferenciadas de aprendizaje

Individuos tratados por su entorno, con razón o sin ella, como distintos respecto a su inteligencia o competencia, vivirán una desigualdad de hecho.

Juegan aquí un papel preponderante, las representaciones, siendo las mismas determinantes desde el momento que se toman como reales, sean fundadas o no.

Las diferencias objetivas de capital cultural, se hacen efectivas a través de mediaciones diversas, que a su vez pueden ser el origen de desigualdades de poder, de dominio de las cosas, de éxito e incluso de aprendizaje.

“En efecto, para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, hace falta y es suficiente que la escuela deje de lado...las desigualdades culturales entre los niños de las distintas clases sociales: dicho de otro modo, tratando a todos los alumnos por diferentes que sean, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se dirige, de hecho, a ratificar las desigualdades iniciales respecto a la cultura. La igualdad formal que rige la práctica pedagógica sirve, de hecho, de máscara y justificación para la indiferencia respecto a las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñada o, más exactamente, exigida”. (Bourdieu, P. 1966, pág. 336 en Perrenoud, Ph.1984. pág. 57).

Es relevante analizar las consecuencias prácticas que sobre la realidad escolar pueden tener estas representaciones sociales de los docentes, acerca de la inteligencia y aptitudes de sus alumnos y de la relación con las diferencias de capital cultural.

Analizar las vinculaciones dialécticas que se establecen entre la estructura social, y productiva, el sistema escolar, las prácticas escolares de todos los días y la subjetividad del alumno, y ver la relación de dicho vínculo con los puntos de partida, las oportunidades, las trayectorias y los logros de los sujetos de la educación. Esto significa, no buscar la causa del fracaso escolar, exclusivamente en los individuos y sus diferencias de inteligencia y capital cultural.

Y es acá donde la realidad nos interpela, por varias razones:

- 1) La sociedad del conocimiento funciona según una lógica, a la que es difícil acceder, comprender, si no se tiene incorporado el capital cultural necesario para ello.

“Difiriendo por completo en un conjunto de predisposiciones y presaberes que deben a su medio, los estudiantes sólo son iguales *formalmente* a la hora de la adquisición de la cultura académica. En efecto, están separados, no por divergencias que podrían establecerse por categorías estadísticas y que difieren por una relación diferente y por razones diferentes, sino por sistemas de características culturales que comparten en parte, aunque no se lo confiesen, con su clase de origen...en todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes tiene con sus estudios se expresa la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global, el éxito social y la cultura”.(Bourdieu, P. 2009.pág 37).

- 2) Resulta prioritario, asegurar ésto a los sectores más desprotegidos de la población escolar.

“Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.”(Freire, P. 1970. pág. 84).

- 3) Es importante extender la acción cultural a las familias de los alumnos, a los barrios, convirtiendo a éstos en barrios que educan, cortando el círculo perverso generado por la primacía del capital económico y su relación directa con el acceso o no, a los bienes culturales.
- 4) No usar en los análisis de la realidad escolar, categorías que impidan pensar en el cambio; categorías que cierran el camino a las esperanzas y las utopías de nuevos “posibles sociales”.
- 5) No naturalizar situaciones de carencia, actuando de tal manera que nuestras acciones tiendan a perpetuarlas, en vez de a superarlas

1.2 igualdad- desigualdad-diversidad

Ahora bien, ¿cómo se procesa la igualdad en un contexto fuertemente desigual?

No hay igualdad en el punto de partida, y tampoco la hay en el punto de llegada, lo cual queda evidenciado en el escaso porcentaje de alumnos de clase baja que acceden a la universidad.

La igualdad debe pensarse como una igualdad compleja, que admite la diversidad, como una igualdad que admite, acepta y valora las diferencias que cada ser humano porta, sin que esto signifique avalar la desigualdad como déficit.

Atender a la diversidad significa, en este contexto, reconocer las desigualdades en el punto de partida, para lograr a largo plazo, la igualdad. Esta queda supeditada a las políticas y acciones, en muchos casos imprevisibles.

La diversidad aparece muchas veces como un indicador de situaciones de pobreza, de carencias, vale decir, como un signo negativo. La naturalización de los actos de distinción oculta la génesis histórico- social de los mismos.

Estas distinciones que a los maestros se le aparecen como naturales, evidentes, obvias, son relativas a los esquemas perceptivos y valorativos que los maestros han incorporado en su historia y en un espacio social determinado.

Como dice Beatriz Sarló” nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. Ese es un verdadero giro en un imaginario que, hasta no hace tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos.”(Sarlo, B. 2001.pág. 5)

¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? La diversidad está ligada en un país empobrecido, a situaciones de empobrecimiento o de discapacidad manifiesta.

Uno de los ámbitos en que se manifiestan estas tensiones, es en la cuestión del fracaso escolar. Muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad y el derecho a ser educados.

En esa conceptualización, diversidad es desigualdad y debemos pensarla en tensión con la igualdad.

1.3 Una mirada desde la teoría Socio-Histórica.

La unidad de análisis propuesta para abordar el desarrollo humano, otorga prioridad analítica al funcionamiento intersubjetivo sobre el funcionamiento psicológico individual.

O sea que, las formas superiores de actividad psicológica, las específicamente humanas, surgen como efecto del funcionamiento intersubjetivo mediado por signos, como el lenguaje.

Existe una línea de desarrollo natural y una línea de desarrollo cultural. La ontogénesis nos habla de filogénesis e historia. El desarrollo humano, conlleva un creciente dominio de las formas culturales de regulación psicológica por sobre las naturales.

El éxito o el fracaso, no depende exclusivamente del sujeto, sino que es un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto con las propiedades de la situación que permiten que en ellas se desplieguen.

“Para decirlo en otros términos, los límites o fronteras de la escuela común son culturales o al fin políticos toda vez que definen dispositivos de tracción o producción de cursos específicos de desarrollo no -naturales...reconociéndolo siempre como un efecto de articulaciones entre aspectos naturales del desarrollo y elementos decisivamente culturales”(Baquero,R.2001.pág 7).

Para los individuos provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto, en todos los niveles de enseñanza.

Podría ser así, la vía regia de la democratización de la cultura, si no se dedicara a consagrar, las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar hasta desvalorizar la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada.

Los límites o fronteras de la escuela son culturales, los alumnos difieren uno de otro por un conjunto de presaberes o predisposiciones que deben a su medio social.

La igualdad ante la cultura académica, es sólo formal. Los separan sistemas de características culturales que derivan, en parte, de su clase de origen. El individuo está habituado por su capital cultural, lo lleva consigo en su ser biológico, en sus esquemas de percepción y acción. Cada uno posee un capital cultural, y es ese capital

el que le proporciona su identidad, singularidad y todo lo que le permite entrar en relación con el mundo y con los demás.

Los procesos de tipo superior, según Vigotsky, se clasifican en rudimentarios y avanzados. Los primeros aparecen constituídos en todos los seres humanos, por pertenecer a una cultura, definen las características de la subjetividad, la ruptura con lo natural. Los procesos avanzados en cambio, no son naturales, requieren de desarrollos históricos y prácticas culturales específicas.

Así es, como se torna relevante el hecho de participar de ciertas prácticas culturales que se propongan en forma explícita tal adquisición. Se ve aquí, la importancia de acceder a prácticas como la escolarización y de lograr la permanencia en las mismas, y de que dichas prácticas sean prácticas de calidad educativa y por ende, culturales.

El verdadero aprendizaje genera desarrollo mental, y acciona a su vez una serie de procesos evolutivos, que no se darían al margen del aprendizaje.

Desde esta perspectiva la escuela es, debe ser, un dispositivo cultural, orientada a promover el desarrollo a niveles cada vez mayores de dominio relativamente autónomo de sistemas notacionales y formas científicas de conceptualización.

1.4 – una mirada pedagógica

La educación debe satisfacer en el ser humano su vocación ontológica de *ser más*, de humanizarse. Hay una incompletud, pero a su vez una flexibilidad para el cambio; hay en el ser humano educabilidad, la que es entendida como capacidad para ser educado.

Debemos diferenciar la educabilidad en general, como capacidad de subjetivación, con el problema de la educabilidad en términos escolares, o sea, como la posibilidad de acceder a prácticas y saberes específicos. Los seres humanos son seres de búsqueda y esto implica movimiento, orientado hacia la relación hombre- mundo.

El punto de partida, tiene que ver, con el aquí y ahora, con la situación.

Acá no caben las miradas reduccionistas; individuos tratados como diferentes, respecto a su inteligencia, competencias, capital cultural, procedencia social, en un sentido negativo de déficit o desviación con respecto a una norma, vivirán una desigualdad real, que puede incidir negativamente en sus posibilidades efectivas de escolarización.

1.5 análisis de un caso concreto

En la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco, se tomaba en el año 1998, examen de ingreso a los aspirantes a 1er año del Nivel Medio.

Este consistía en dos pruebas, una de Lengua y una de Matemáticas, el puntaje mayor asignado a cada una de ellas era de 25 puntos, por lo que 50 era el puntaje máximo

para ambas pruebas. El instrumento de evaluación utilizado, era estandarizado, igual para todos los ingresantes y basado en los contenidos básicos comunes que debían reunir, de acuerdo a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia, los alumnos que han aprobado el 7mo grado.

.Se toman como referentes para el análisis del caso dos escuelas, A y B.

Escuela A: ubicación geográfica, céntrica

población escolar, perteneciente a clase media y media alta.

divisiones de 1er año: 6 en el turno mañana y 3 en el turno tarde

Escuela B: ubicación geográfica: periférica

población escolar: 20% clase media- 80% clase baja.

divisiones de 1er año: turno mañana 3- turno tarde 3

Los cupos asignados, eran de 40 alumnos por división, lo que hacía un total de 360 alumnos para la escuela A y 240 para la escuela B. Una vez tomadas las pruebas y corregidas, los datos que obtenemos son los siguientes:

Escuela A: el cupo de 240 alumnos correspondientes al turno mañana, es cubierto con los alumnos cuyo puntaje está comprendido entre 50 y 40 puntos; turno tarde, entre 39 y 29 puntos. Los alumnos que obtuvieron un puntaje inferior a los 29 puntos, quedan excluidos de este establecimiento y deben buscar vacantes en otros.

Escuela B: al ser el número de vacantes, superior al número de aspirantes, todos ingresan. Pero resulta interesante el análisis de los guarismos obtenidos, sobre todo si los comparamos con los de la escuela A. Los puntajes son los siguientes:

Entre 50 y 40 puntos 2%

Entre 39 y 30 puntos 10%

Entre 29 y 20 puntos 20%

Entre 19 y 10 puntos 25%

Entre 09 y 00 puntos 43%

Si analizamos las escuelas primarias de procedencia de los diferentes alumnos, un alto porcentaje de los que obtuvieron puntajes más bajos provienen de escuelas situadas en la periferia de la ciudad, en tanto que los que obtuvieron puntuación más elevada, provienen de escuelas del radio céntrico, en su mayoría. El caso analizado corresponde al año 1998, y refleja una realidad que se ha mantenido sin grandes variantes, en los años sucesivos, desde 1999 hasta 2009

Conclusión

En el mundo simbólico de la escuela, lo posible y lo probable juegan un rol fundamental y representan siempre un territorio de lucha, que puede abrir nuevas expectativas superadoras de condicionamientos limitativos.

Los seres humanos viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad, por tanto buscan la superación de las situaciones límites a través de la creación y transformación del mundo. Se abre de este modo, el camino de la esperanza que está en la esencia de su inconclusión y que lo mueve a la búsqueda; búsqueda que es realizada en comunión con los demás seres humanos.

Por ello no debemos cerrar caminos, ni naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de capital cultural, y pensar que a diferencia del patrimonio genético, fijado de antemano, el capital cultural no cesa de transformarse, enriquecerse, reestructurarse, de acuerdo a la experiencia.

De ahí la importancia de operar sobre las situaciones educativas, que deben ser generadoras de nuevos posibles humanos y sociales. Si bien, pertenecer a una institución educativa, no es garantía de inclusión, el formar parte de ella puede abrir nuevos panoramas superadores de condicionantes de pobreza y marginalidad y hacer realidad su derecho a humanizarse.

“Tipificar a los alumnos como “pobres/no pobres” no es mero acto clasificatorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que, más bien, puede operar como categoría sociopolítica de exclusión de la escuela.

Entonces, sostenemos que es preciso reconstruir la lógica de los actos de clasificación y la estructura de las categorías clasificatorias más recurrentes respecto de los alumnos.”(Kaplan, C.2005. pág. 81).

Existe el riesgo, de considerar como herencia natural, aquello que es producto socio-histórico; la escuela no debe perder su potencial de transformación y su margen de libertad que le permite, forzar los límites que son preexistentes a ella misma.

Bibliografía

Freire, Paulo .Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.México.2000.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude .Los herederos .Siglo XXI .Buenos Aires.2009

Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. Buenos Aires.2010.

Kaplan, Carina y Llomovatte, Silvia. Desigualdad educativa. Noveduc .Buenos Aires-México.2005.

Kaplan, Carina. La inteligencia escolarizada .Miño y Dávila Editores .Buenos Aires. 1997.

Perrenoud, Philippe. La construcción del éxito y del fracaso escolar .Ediciones Morata. Madrid. 1990.

Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. Paidós. Madrid. 1990.

Baquero, Ricardo. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N-9, 71- 85; 2001.

Sarlo, Beatriz. Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Siglo XXI.
Buenos Aires. 2001