

IV SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO ARGENTINA

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Autor

Néstor Rubén Rebecchi / CTERA

Eje 9: Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación

Resumen

Durante el anterior gobierno se produjo en nuestro país un avance en el abordaje de los derechos, tanto en el ámbito escolar como cultural. Ese proceso tuvo su correlato en determinadas políticas públicas que buscaron subsanar las injusticias y arbitrariedades del sistema. Hoy, en lo que a educación se refiere, intentan dismantelar dichos avances, hecho que no sólo se pone de manifiesto en el campo discursivo de los actuales gobernantes sino también en el vaciamiento de aquellas políticas socioeducativas tendientes a la inclusión. Asimismo, podemos prever que como consecuencia del aumento del desempleo y la pobreza, niños y jóvenes se incorporen a un mundo del trabajo signado por la explotación y como consecuencia de ello, se incremente el ausentismo, la repitencia, el abandono y la exclusión escolar. Algunas experiencias de escuelas que trabajan en contextos vulnerados pueden brindar un aporte importante para este momento que demanda profundizar la información, potenciar el conocimiento, la reflexión, el pensamiento, para develar un mundo estructurado desde la mentira organizada a la que llaman posverdad.

Presentación

Desde la asunción del actual gobierno, diciembre de 2015, no sólo ha cambiado en nuestro país el modelo económico. Encontramos a diario acciones de distinta índole que tratan de producir cambios culturales desde una perspectiva confrontativa que, tanto este gobierno como el anterior, dieron en llamar “batalla cultural”.

Los programas económicos predeterminan quienes serán los sectores beneficiados y perjudicados por los mismos. El porcentaje de incluidos y excluidos siempre está implícito en el modelo a seguir. Los cambios económicos, por el momento, arrojan datos desalentadores a partir de los niveles de pobreza y de desempleo. Más de un millón y medio de nuevos pobres se habían generado trascurrido un año de gobierno y a mitad del mandato son más de 60.000 los puestos de trabajo que se han perdido. Y si bien cumplido dos años los indicadores de pobreza

descendieron a niveles del 2015, los números del INDEC arrojan que son más de 420.000 los nuevos indigentes. Dato que debemos asociar al alarmante aumento de la mortalidad infantil.

Podemos prever entonces, que como consecuencia del aumento del desempleo y la indigencia, y de los elevados niveles de pobreza, niños y jóvenes se incorporen a “un mundo del trabajo” signado por la explotación y como consecuencia de ello se incremente el ausentismo, la repitencia, el abandono y la exclusión escolar.

En el plano cultural el individualismo vuelve a ser la base de la construcción teórica que fundamenta el crecimiento, y la meritocracia la justificación de las jerarquizaciones alcanzadas en una sociedad en base al merecimiento, enmascarando a aquellas que se lograron en base a privilegios. Al respecto, Joseph Stiglitz (2012), Premio Nobel de Economía, en su libro El precio de la desigualdad, sostiene que

“el 90% de los chicos que nacen en hogares pobres mueren pobres por más capaces que sean. Más del 90% de los chicos que nacen en hogares ricos mueren ricos por más estúpidos que sean. Por lo tanto el mérito no es un valor”.

Los “orígenes” (“la cuna”) para el autor es un factor cuasi determinante en el desarrollo personal, agravado, me permito agregar, por un contexto mundial dominado por una plutocracia universal donde “las mayores 85 fortunas del planeta poseen la misma capacidad adquisitiva que los 3.500 millones de personas más pobres” según un estudio realizado por la ONG Interpón Oxfam, vinculada entre otras multinacionales con la Coca Cola (Hernández, 2014).

Asimismo se ha reinstalado un concepto importante en la etapa neoliberal menemista como lo fue el de la resiliencia, que desde la manipulación política busca convencernos de nuestro potencial en la desgracia.

Es decir, atravesamos una situación paradójica, donde aquellos gobernantes que en sus historias individuales se vieron beneficiados por la herencia nos hablan de la importancia del mérito, y al mismo tiempo que nos condenan con sus políticas económicas regresivas nos convencen de la capacidad de reacción individual desde los peores contextos.

Por otra parte, los modelos neoliberales se presentan así mismos como los únicos que pueden garantizarnos alcanzar la “igualdad de oportunidades” en una vida signada por la competencia desenfrenada, cuando en realidad se nos está diciendo, que todos tenemos la posibilidad de estar en la misma línea de largada para comenzar una carrera, omitiendo, si se me permite la metáfora, que algunos competidores utilizan zapatillas deportivas y otros tienen atados adoquines en los pies.

Dice Gentili (2012: 63) al respecto: “la competencia suele partir de un mito originario, una invención, una ficción que asume la fuerza de un saber social de significativa relevancia y alcance: la presunción de un estado de igualdad originaria”. Y agrega:

“la competencia es un ardid, una treta, un dispositivo para clasificar lo que ya viene organizado de “fábrica”, por decirlo de alguna manera. No es una práctica que ejercemos. Es una práctica que nos ejercen para enseñarnos quiénes somos y dónde estamos. Para explicarnos de dónde venimos y hasta dónde podremos tener la ilusión de llegar” (Gentili, 2012: 63)

Funciona como modeladora de las conciencias de aquellos que deberán pensar que si no tuvieron éxito en la vida o en la escuela ha sido por su propia culpa o incapacidad. Sintetizando “la competencia es, en suma, un dispositivo disciplinador de corazones y mentes” (Gentili, 2012:164)

Por su parte Francois Dubet nos dice que no sólo se debe garantizar la igualdad de oportunidades, sino que el Estado tiene que intervenir para que se produzca una “igualdad de posiciones” como un acto de justicia para los sectores menos favorecidos y porque retroalimenta y amplía la igualdad de oportunidades. (Dubet, 2011)

Pasadas casi dos décadas de la primera experiencia democrática neoliberal en la Argentina, las críticas efectuadas oportunamente a escala universal ameritan ser releídas dado que no han perdido vigencia:

- “El triunfo del individualismo aporta consigo un formidable potencia de progreso y, al mismo tiempo, de padecimientos. El mercado mundial impulsa el crecimiento y destruye puestos de trabajo; permite financiar la economía pero limita los márgenes de maniobra presupuestarios; multiplica las riquezas pero aumenta las desigualdades hasta lo intolerable.” (Fitoussi/Rosanvallon, 2003: 14)
- “Económicamente, el neoliberalismo fracaso [...] socialmente, por el contrario, ha logrado muchos de sus objetivos, creando sociedades marcadamente más desiguales [...] políticamente e ideológicamente, sin embargo, ha logrado un grado de éxito quizás jamás soñado por sus fundadores” (Sader/Gentili, 2003: 37)
- “En el origen de nuestro proceso de exclusión social masiva, están presentes fenómenos internacionales, pero también de modo “específico” que han tenido las administraciones recientes (desde la última dictadura militar) de nacionalizarlos: el enriquecimiento y la especulación de sectores minoritarios de capital que sólo han sabido verlo como ficticio (despojado de su función social); la consiguiente concentración de la disponibilidad de recursos y poder, con el concomitante desarrollo de polos de miseria y de formas de democratización “restringida” (en las que los excluidos, pobres, delincuentes sin guante blanco, quedan afuera) [...] el accionar combinado de mecanismo de flexibilización laboral [...] y manipulación política de los sectores marginales para apoyar proyectos que terminan perjudicándolos.” (Villarreal, 1997: 12)

Algunas afirmaciones que se desprenden de los autores anteriormente citados, ameritan ser tenidas en cuenta sobre todo por aquellos educadores que trabajan por la inclusión educativa o mejor dicho, para hacer efectivo el derecho social a la educación:

- . El neoliberalismo incrementa las desigualdades sociales, al mismo tiempo que activa los procesos de concentración de capital.
- . Deviene en democracias restringidas.
- . Utiliza estrategias de manipulación política principalmente a partir del dominio de los medios de comunicación pero que se instrumenta minuciosamente a partir de acciones concretas en todas las áreas.
- . Es la ideología dominante que, luego de un período de retroceso, vuelve a aparecer triunfante en la puja cultural.

En el actual contexto, donde los comedores escolares vuelven a adquirir la centralidad que habían perdido, donde se dejaron de repartir netbook y libros, donde en definitiva, el Estado aparece como poco interesado para intervenir y generar igualdad de posiciones, más que preguntarnos qué o cómo hacemos para incluir tendríamos que repreguntarnos algo esencial en nuestro trabajo: ¿para qué educamos?

“En el liberalismo democrático [...] la escuela pública está llamada a cumplir un papel redentor. Ella libera, iguala, socializa los saberes, eleva los corazones y las mentes, educa al soberano, redime al oprimido, construye los sueños y las utopías sobre los que se refleja incólume un horizonte de felicidad y de fraternidad entre las masas. La escuela pública edifica lo común [...] La escuela universal edifica lo público lo que nos pertenece y debemos construir entre todos, lo que nos han robado y debemos recuperar, o que hemos soñado o estamos dispuestos a soñar. La escuela pública construye la igualdad, y es la igualdad radical lo que la sustenta” (Gentili, 2012: 61)

Hete aquí, una respuesta que invita a redoblar la apuesta por una educación popular, nacional/latinoamericanista, emancipadora y democrática.

.....

Durante el anterior gobierno se produjo en nuestro país un avance en el abordaje de los derechos, tanto en el ámbito escolar como cultural. Ese proceso tuvo su correlato en determinadas políticas públicas que buscaron subsanar las injusticias y arbitrariedades del sistema. Hoy, en lo que a educación se refiere, intentan dismantelar dichos avances, hecho que no sólo se pone de manifiesto en el campo discursivo de los actuales gobernantes sino también en el vaciamiento de aquellas políticas socioeducativas tendientes a la inclusión.

Que el ex Ministro de Educación Esteban Bullrich, se “sienta orgulloso” porque “todos los días hay un pibe más que está preso”, nos está marcando la altura de los tiempos. Lo mismo sucede con la enfática afirmación del actual Ministro de Educación quien sostuvo que con el actual gobierno “se terminó la pedagogía de la compasión”. Afirmación que puede pasar desapercibida pero que nos obliga a analizar su intencionalidad, sobre todo si tenemos en cuenta que del otro lado de la compasión está la crueldad, el desprecio, la insensibilidad

Si desde el área educativa se considera que el mejor lugar para un joven es la cárcel y no la escuela, que los vínculos pedagógicos deben estar basados como menos en la insensibilidad, nos obliga a librar una intensa disputa política-pedagógica por el sentido de la educación.

Dado que a través de la educación buscamos elevar en dignidad, abordar la vulneración del derecho a la educación con todas sus implicancias, se constituye en una obligación ética.

Por un lado, si la potencia de los procesos económico-sociales excluyentes pueden ser más fuertes que el conocimiento que se puede construir desde las escuelas en relación a nuestros derechos, sólo el conocimiento de los mismos nos permite tomar conciencia de su violación, como así mismo de la necesaria disputa por su restitución.

En concordancia con el pensador contemporáneo Enrique Dussel, que sostiene que la crisis actual se plantea en términos filosóficos entre gente que quiere dar de comer al hambriento y gente que, en nombre de principios modernos, están en contra de ese aspecto fundamental, interesándoles únicamente “alimentar el capital”, podemos inferir que esa puja, quizá descripta de manera trágica, atraviesa a los docentes y a las escuelas como instituciones (Dussel, 2016)

Queda en evidencia entonces, que las cuestiones a resolver hacia adentro de las escuelas son complejas, dado que trascienden el marco de las condiciones materiales a modificar, instalando también la disputa por el/los sentido/s de las mismas.

De las EMEM Históricas a Reingreso

“Los establecimientos “experimentales” que logran acoger a los alumnos que los demás ya no quieren, limitar su violencia y reconciliarlos consigo mismos y con los estudios son lo bastante numerosos para mostrar que esas instituciones no son utopías” (Dubet, 2015: 98)

1. En los años 60 Louis Althusser hacía la distinción entre los aparatos represivos y los aparatos ideológicos del Estado. La escuela para dicho autor se erigía como el aparato ideológico por

excelencia. Que un niño se escolarice a los 4 años y egrese de una facultad más allá de los 20, implicaba un período más que suficiente para ejercer un control de las mentalidades. Además la escuela se encargaba de seleccionar la mano de obra para el sistema capitalista. Según los logros en el trayecto educativo se iban perfilando barrenderos o gerentes.

Es por ello que un sistema educativo debe entenderse en función del proyecto político en el cual se gesta. Si se buscan cambios en educación, la disputa fundamental es política. No obstante la conciencia de esta dinámica obliga a rechazar aquellas transformaciones en el área educativa que favorezcan a un modelo basado en la concentración de la riqueza, el desempleo y la desigualdad. Avalarlas convierte a los trabajadores de la educación en cómplices en tanto reproductores de un modelo injusto. Podemos convenir también, que una educación sea pública, no implica que sea nacional, popular, democrática y emancipadora, y que la conquista de estos objetivos se constituyen en horizontes para alcanzar.

Los ataques del Estado hacia los trabajadores de la educación tienen un sentido. Cuando los Estados tratan de ejercer el control social en y desde las escuelas, siempre habrá docentes que eduquen para la rebeldía. Esta situación confrontativa lleva a una disputa ideológica, política, pedagógica, que amerita ser “militada” a partir de principios compartidos. Por lo tanto, la militancia, lejos de ser irreflexiva es sumamente racional y no se acota a los tiempos y espacios escolares.

El trabajo de los docentes en las EMEM Históricas (Escuelas Municipales de Educación Media creadas en 1990 en las zonas más desfavorecidas de la CABA) puede aparecer a la luz de la teorización, como prácticas “voluntaristas”, cuando en realidad fueron (son) prácticas instituyentes surgidas de lecturas de situaciones socioeducativas complejas en contexto. Muchas de las estrategias implementadas en las EMEM se convirtieron en políticas públicas, a partir de las disputas dadas en las calles, peleadas en los escritorios, acompañadas por el sindicato docente que supo canalizar el interés de los trabajadores de la educación e interpretar la lectura de la realidad que se hacía desde las escuelas.

Por aquel entonces (y aún hoy) a los docentes los moviliza la voluntad, la militancia, el compromiso y la racionalidad. Destaco esto último, dado que constituye un riesgo sobrecargar el tinte en móviles emotivos, lo que nos puede llevar a pensar que las experiencias educativas

valorables son producto del voluntarismo irreflexivo y no de una praxis. Desde ya descarto aquellas experiencias individuales que surgen de motivaciones personales, que se describen como rayanas en la heroicidad, la abnegación y el ahínco.

En tal sentido, vale la afirmación que “la docencia no es neutra” ya que obliga permanentemente a definirse.

2. Entrando en el plano de las prácticas educativas concretas, algunas escuelas secundarias que trabajan en contextos vulnerados en la CABA (EMEM Históricas/Reingreso) pueden brindar a partir de sus experiencias acumuladas, un aporte importante para este momento que demanda profundizar la información, potenciar el conocimiento, la reflexión, el pensamiento, para develar un mundo estructurado desde la mentira organizada a la que llaman cínicamente posverdad.

En los 90, una de las formas de ejercer el trabajo docente en un sentido “transformador” fue a través de la trasgresión. Las EMEM Históricas (EH) trabajaron en esa línea. El “maestro” Fernando Ulloa hacía la diferencia entre trasgresión e infracción. Una infracción se hace para tener un rédito propio. En cambio una trasgresión se convierte en un hecho fundante. Algunos casos a manera de ejemplos:

- El Programa Alumnas Madres surge de un proyecto de ley redactado por una EH de Villa Lugano, cuyos docentes entendieron que había que generar una normativa que posibilite a las alumnas madres o embarazadas poder continuar con sus estudios. En la actualidad dicha escuela lleva el nombre de su ex Directora, Norma Colombatto.

- Al mismo tiempo que se implementa el trabajo en Parejas Pedagógicas en las EH, se crean las Tutorías para acompañar las trayectorias escolares.

- Los Jardines maternos nocturnos devienen de una experiencia “trasgresora” de la EMEM Nº 6 DE 5 “Padre Carlos Mugica”, donde asisten los jóvenes provenientes de la Villa 31 de Retiro.

- La escolarización de jóvenes en contextos de encierro surge de un proyecto ad honorem de los docentes de la escuela mencionada anteriormente. Al poco tiempo, por pedido de los docentes, las horas trabajadas fueron solventadas a través de Módulos Institucionales destinados

específicamente para ese proyecto. Desde hace unos años, el “Programa educativo para Jóvenes en contextos de encierro” es un Programa del Gobierno de la CABA.

Las Escuelas de Reingreso (ER), que fueron creadas en el 2004, por su parte, introducen cambios en los formatos escolares que están siendo tenidos en cuenta en distintas jurisdicciones al momento de reformular las escuelas secundarias. En el año 2004 se crearon en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las primeras seis Escuelas de Reingreso, y en el año 2006, las últimas dos, introduciendo, en este caso, la particularidad que el ciclo lectivo se extiende de agosto a agosto. La creación de estas escuelas podemos contextualizarla como la respuesta a un relevamiento realizado durante el año 2003 por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, que detectó que 16.000 jóvenes, entre 16 y 18 años, se encontraban fuera del sistema educativo. Se decidió entonces, la apertura de estas nuevas escuelas, con el objeto de canalizar el interés de dicha población, siendo requisitos para ingresar a las mismas, tener entre 16 y 18 años y no haber estado escolarizado el último año.

Las novedades que introducen las Escuelas de Reingreso pueden sintetizarse en los siguientes ítems:

- La cursada no es por año, sino por materias, permitiendo a los alumnos armar sus propios trayectos escolares a partir de la orientación de los Asesores Pedagógicos y de los Tutores. La asistencia y aprobación es, también, por materia.

- El Trayecto Personalizado permite al alumno: cursar simultáneamente asignaturas de distintos niveles, avanzar en sus estudios sin repetir, permanecer en el sistema escolar.

- La caja curricular se compone de materias anuales y cuatrimestrales.

- La mayoría de los profesores son designados por cargos denominados TP4. Teniendo asignadas horas frente al curso, horas para planificación y horas para apoyo escolar.

- Los alumnos cuentan con la posibilidad de participar de Talleres optativos.

- Las Escuelas disponen de 11 horas de PPC (Proyecto Pedagógico Complementario) por cada grupo de alumnos. Estas horas se utilizan para cubrir apoyos, planificación, talleres y tutorías.

Estas experiencias, sea por la organización del trabajo docente o por el sentido que se le otorga al mismo, se sustentan en lineamientos que fueron muy poco sistematizados. Vale preguntarnos

entonces sobre ¿cuáles son los lineamientos o bien las teoría que sostenían y aún sostienen el trabajo docente en sectores vulnerados?

Algunas cuestiones que me interesa remarcar al respecto sobre las cuales podemos establecer una serie de principios rectores comunes entre las llamadas EMEM Históricas y las Escuelas de Reingreso:

1. Los jóvenes constituyen el centro del proceso educativo

Dos cuestiones a destacar. En ambos casos, sea en las EH como en las ER, se considera fundamental que los “jóvenes estén en las escuelas” y que el interés de los docentes esté puesto en “los pibes” en tanto personas más que en sus roles de alumnos. Alberto Valentino, primer director de la EMEM Nº 6 DE 1 “Padre Carlos Mugica”, donde asistían y asisten jóvenes de la Villa 31 de Retiro, solía decir que los chicos debían estar en la escuela porque de lo contrario “estaban abriendo las puertas de los taxis en la Terminal”. La opción por la escuela no era menor. El trabajo infantil y adolescente tiene penosas implicancias. Debemos tener en cuenta que, entre otras consecuencias, la pérdida de educación les significará de adultos ser más vulnerables a la precarización laboral y la garantía de la dignidad en el trabajo; el trabajo prematuro tiende a mantenerlos, ya adultos, en el círculo de exclusión y pobreza; los niños trabajen en actividades clandestinas o no reglamentadas, especialmente las niñas, aumenta su vulnerabilidad a la explotación y abuso sexual; el aporte del niño, niña trabajador/a al ingreso económico de la familia no supera el 10%, aporte temporal que no cambia la condición social de la familia y la perpetúa; los niños y niñas que trabajan sufren la triple carga: el trabajo doméstico intrahogar, asistencia a la escuela y el trabajo remunerado.

Por otra parte, estas escuelas superaron todo tipo de prejuicios y no establecieron prerrequisitos para el ingreso a las mismas, es decir fueron capaces de tomar la vida como viene, superando las estigmatizaciones que los jóvenes de los contextos vulnerados suelen ser víctimas. Hecho que, como el antes descrito, debemos medir en su justa medida y no minimizar. Sobre todo por que vivimos en una sociedad donde: los exportadores del complejo agrario no liquidan dólares de sus ventas al exterior, las compañías celulares tienen una especial dedicación en defraudar a sus clientes, los bancos se especializan en cobrar comisiones ocultas en letras muy pequeñas en los

contratos, las grandes cadenas de comercialización cobran en línea de caja un precio superior al que figura en góndola, los laboratorios aumentan los precios de medicamentos en forma desproporcionada en relación con cualquier alza de costos, las grandes empresas no se preocupan por la contaminación del medio ambiente, no se respetan las leyes laborales, con una frecuencia inusitada observamos casos de violencia policial...pero los responsables de todos los males que nos aquejan son los pibes que usan gorritas con visera.

Para los cuales se le pide al Estado política de mano dura, todo lo contrario que se pide para el poder económico: si el Estado quiere regular la economía, desde el poder mediático concentrado se lo acusa de intervencionista y de todos los istas que el establishment considera peyorativos, impropios para el sistema capitalista democrático liberal.

Es por ello que estas escuelas trabajan en la deconstrucción de esos discursos, y a su vez buscan construir discursos contrahegemónicos.

2. Asumieron posicionamientos políticos/pedagógicos contrahegemónicos y generaron saberes en tal sentido

Los sectores vulnerados suelen ser considerados no sólo los culpables de sus propias desgracias sino también de los males que aquejan al país. Es necesario decodificar los mensajes de los medios como así mismo sus intenciones. Las Diez estrategias de manipulación mediática de Noam Chomsky se constituyen en una herramienta de decodificación a enseñar. Por ejemplo: en los 90 cuando el 80% del quinto año de la Escuela Mugica provenía de los países limítrofes, los medios sostenían que los inmigrantes de esos países eran la causa de la desocupación. En realidad correspondían a los inmigrantes un poco menos del 2% de una desocupación que rondaba en el 18%. Es por ello que los trabajos de investigación que se realizaban en la escuela giraban en torno a develar esos aspectos.

Asimismo en época de individualismo exacerbado en las EH se educaba para la solidaridad: “la solidaridad es revolucionaria” se escribía sobre algunas paredes de esas escuelas.

Y en una sociedad que buscaba la sumisión al mensaje único, los docentes educaban para la rebeldía. Hoy sucede lo mismo en las ER.

3. Construyeron otro tipo de culturas institucionales

Cambiaron la relación de obediencia entre un docente con poder y un alumno preconcebido para la sumisión, en relaciones basadas en la confianza. Con los estudiantes se compartían (y aún se comparten) las salidas recreativas, el comedor, el jugar al fútbol...A los estudiantes se los escucha, se los incluye en la resolución de los conflictos, se los habilita a manifestarse culturalmente, en lo que le es propio de sus culturas juveniles y de sus culturas regionales. En relación a las ER existen sistematizaciones en lo referente a las culturas institucionales inclusivas, donde muchas de las características tuvieron sus orígenes en las prácticas educativas de las EH (Rebecchi, 2012)

4. Educan teniendo en cuenta los contextos, las problemáticas territoriales, el deseo de los jóvenes

Rodolfo Kusch diferenciaba lo que él denominaba “saber lúcido” del “saber tenebroso”.

El saber lúcido, según el autor, es el que nos dice que dos más dos son cuatro y que el cuatro es...cuatro. Pero nos advierte que en la vida la cosa no funciona así. Dice Kusch (2013):

“cuatro chokolatines para un niño hambriento no es lo mismo que para un niño satisfecho. El deseo o la satisfacción hacen que no sea verdadero ese axioma matemático de que cuatro es igual a cuatro. La vida se encarga de turbar el rigor de los números. La angustia, el amor, el odio tornan al saber lúcido en algo tenebroso. Y he aquí el problema, de este saber tenebroso nadie nos habló.”

Por su parte, siguiendo una línea freiriana podemos afirmar que para los científicos que se dicen rigurosos pero niegan la interpretación, el concepto de observación implica que el observador debe colocar un cristal delante de él y ponerse guantes para no tocar, para no tener contacto con la realidad.

Los estudiantes suelen ser saturados con informaciones aburridas y datos inútiles, que no tienen en cuenta ni el lenguaje de los jóvenes, ni desarrolla su deseo crítico, ni se relaciona con los temas profundamente arraigados en sus vidas.

En ese sentido podemos sostener que los/as Directores/as de las EH y de las ER buscaron y aún buscan conducir un proceso de construcción colectiva que concilie un “para que enseñar” potente, inclusivo, dignificante, y una “cultura institucional” acorde a dichos propósitos, teniendo en cuenta la complejidad de la vida, el componente ficcional de los saberes lúcidos, la vitalidad de los saberes tenebrosos.

Construir un saber académico que esté en consonancia con la realidad se convirtió en una de las tareas principales de las conducciones escolares de estas escuelas. Poniendo en tensión, cuestionando, “la universalidad del cuatro” e incorporando el peso específico de la vida en las escuelas. En algunas escuelas tradicionales “el afuera” conmovió “el adentro”, se instaló por su propia fuerza, y las escuelas se vieron turbadas, incapaces de comprenderlo, incómodas por su irrespetuosidad a la lucidez, y se vieron superadas por la novedad cuando en realidad, la vida estuvo desde siempre.

“El misterio de la sabiduría está en saber que el hombre es lúcido y tenebroso a la vez, aunque nos disguste. El día que enseñemos a los alumnos un saber lúcido, que sea a la vez tenebroso, habremos ganado el cielo”. (Kuchs, 2013)

En las EH y en las ER, la vida ocupa un lugar de privilegio. De hecho, que los estudiantes construyan un proyecto de vida podría definirse como el objetivo principal de estas escuelas; conscientes que la construcción de un “para que”, como lo dijera Nietzsche, permite soportar cualquier “como”.

5. Son escuelas que utilizan la creatividad para correr la línea de lo posible

Si Simón Rodríguez sentenció “inventamos o erramos”, estas escuelas se manejan en la lógica “inventamos/acertamos o erramos/ volvemos a inventar. Los jóvenes valoran los intentos, en el hacer docente ven un interés por sus personas, adquieren visibilidad.

Como lo sostuve anteriormente, la trasgresión se utilizó como una instancia superadora de lo conocido, y a su vez generadora de algún hecho fundante o bien instituyente.

Desde la centralidad en la persona del joven, teniendo en cuenta su contexto, se buscó satisfacer deseos y necesidades. Algunas de las innovaciones introducidas desde las EH y ER fueron (y algunas aún son) tenidas en cuentas y aplicadas al resto de las escuelas del sistema educativo.

6. Articulan con organizaciones de la comunidad

Ni las EH ni las ER se conciben aisladas de la comunidad. La consideración de los jóvenes como sujetos de derechos, dada su complejidad, sólo es abordable desde el trabajo en red. Los clubes barriales, las radios comunitarias, los comedores, los centros de salud, las iglesias, los referentes territoriales forman parte de lo que podemos llamar una “escuela ampliada” a la comunidad.

“Pensar la escuela como una de las organizaciones del barrio que desde su proyecto educativo forma parte de la lucha que en esa comunidad se da (o se debería dar) para acceder al conjunto de los derechos humanos económicos y sociales, resignifica el trabajo y fortalece el vínculo escuela-estudiante-familia-comunidad.” (Santote y otras, 2011: 45)

7. Formaron colectivos docentes con un alto compromiso

Se resignificaron las jornadas institucionales. Tanto en las EH como en las ER en sus etapas de creación, las jornadas institucionales se convertían en debates políticos-pedagógicos que podían durar 6 o 7 horas. Las posibilidades de convertir a los barrios carecientes en guetos hasta la inconciente posibilidad de reproducir las situaciones de injusticia se ponían en debate en los comienzos de las EH. Esta posibilidad de debatirlo “todo” hizo que los docentes que finalmente eligieron estas escuelas se sientan identificados en los acuerdos alcanzados y en los objetivos propuestos. Se generó una praxis que tenía como base una serie de principios compartidos entre todos los docentes.

“Concebir la transformación de la escuela en términos de la construcción efectiva de un espacio social posibilitador del trabajo colectivo y sistemático de apropiación, recreación y producción de la cultura y el conocimiento, significa inscribir decididamente la pelea por la transformación del trabajo docente en la lucha por la distribución de la riqueza y en la histórica disputa por un trabajo no deshumanizante sino emancipador” (Gonzalez y otros, s/data: 40)

8. Apuestan a la esperanza

Si no se tiene en cuenta la afirmación de Joseph Stiglitz se pierde conciencia de lo complejo de la realidad. Pero si sólo pensamos en esos términos somos funcionales a lo Freire denomina “fatalismo liberal”. Aceptar esa realidad es inmoral y absurdo, dice Freire. La realidad no es así, la realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder (Freire, 2006: 63)

“Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento” (Freire, 2006: 49).

El ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda, y no hay búsqueda sin esperanza. No es posible, dice Freire, concebir un luchador desesperanzado. (Freire, 2006: 22 y 23).

Incluso, podemos ser libres estudiando nuestra falta de libertad.

“Por medio de la búsqueda para convencer a los alumnos de tu testimonio sobre la libertad, de tu confianza en la transformación de la sociedad, debes resaltar, indirectamente, que las raíces del problema están mucho más allá del aula: están en la sociedad y en el mundo” (Freire/Shor, 2014: 61)

9. Conciben a la educación como un hecho político que requiere de objetivos claros

Puede decirse que las direcciones de estas escuelas, paradójicamente, elegidas por fuera de concurso a partir de sus antecedentes laborales, tenían (tienen) conciencia política que se manifestaba en objetivos claros que se buscaban alcanzar a través de directivas concretas.

Cuando un Director de una EH sostenía: “los pibes tienen que estar en la escuela”, hacía tomar conciencia que se debía garantizar desde el trabajo docente el derecho social a la educación.

Con los años el “nos interesan los pibes” de Norma Colombatto tuvo su correlato en la consideración del alumno como sujeto de derecho.

Asimismo “educar para la libertad con responsabilidad” indicaba otro claro objetivo que respondía al para qué enseñamos: el docente debía trabajar con sus alumnos para que sean libres y pensantes y no dependientes y sumisos.

10. Buscan generar cambios en la organización del trabajo

A partir de la lectura de la realidad se fueron generando proyectos institucionales que derivaron en la creación de nuevos cargos. Hoy las escuelas cuentan con Referentes para el Programa de alumnas Madres y se ha generalizado el cargo de tutor. Si bien en las EH las parejas pedagógicas se daban de hecho, en algunas ER se utilizaron horas de PPC (Proyecto Pedagógico complementario) para que el trabajo en pareja sea remunerado. En algunos casos las parejas pedagógicas se conformaron (y aún se conforman) entre profesores curriculares y profesores vinculados a talleres expresivos.

Si en las EH existió una cierta desestructuración de lo establecido, en las ER muchas de las innovaciones estaban contempladas en las resoluciones que le dieron origen. Contar con horas de PPC y con profesores con cargos (TP4) se constituyó en una oportunidad para las ER de organizar el trabajo docente en función de las necesidades de la escuela sin descuidar el reconocimiento salarial de los trabajadores de la educación.

Más allá de estos lineamientos comunes, se observa un modo de concebir el trabajo docente. En el actual contexto de cambios no consensuados, los docentes de estas escuelas deben estar convencidos de sus principios y seguir haciendo lo que venían haciendo en función de una educación inclusiva y de calidad. Porque es loable: la disputa por ser sujetos de transformaciones, la confrontación por la hegemonía cultural, generar los espacios para que la docencia sea realmente un trabajo colectivo que debe desarrollarse en condiciones dignas, considerar a los alumnos sujetos de derecho, democratizar las decisiones y la resolución de los conflictos, fomentar la conformación de centros de estudiantes y la expresión de las culturas juveniles entendiendo que la escuela es un espacio de resignificación cultural y de construcción de pensamiento contrahegemónico, generar en las escuelas espacios de escucha y relaciones basadas en la confianza, considerar que la escuela no puede estar escindida del resto de la

comunidad y al mismo tiempo bregar por la justicia curricular, acompañar a los jóvenes en la construcción de un proyecto de vida, buscar una humanización plena a través de este acto de amor revolucionario que es la educación, y entender que una escuela cuando incluye y no enseña es una estafa, pero cuando enseña y no incluye convierte a la educación en un privilegio.

.....

Seguramente estos tiempos requieren que se revisen/ modifiquen las formas, tanto de las resistencias como de las construcciones políticas, incrementando la participación para contrarrestar los intentos de despolitización.

Pero se debe tener en claro para no cometer errores que este proceso neoliberal viene también a destruir lo que los trabajadores de la educación hacen bien, diría fundamentalmente viene a destruir lo que se hace bien porque es lo contrario de sus intereses.

Quizás también por ello, este gobierno al amparo del artilugio de la federalización carente de conciencia nacional, busca romper todo tipo de solidaridades, entramado de redes y voluntades, que en definitiva estaría marcando los límites que se deben modificar y la deflexión del Estado.

Este intento de aniquilación, en las escuelas, se da en gran medida a través de una sobrecarga de exigencias burocrática, por la falta de recursos que no permitan ni hacer ni planificar, desde un interés desmesurado por la cuantificación de los “resultados” del trabajo, por medio del control sistémico que resume lo que pasa en una escuela en una planilla de Excel, y en el plano discursivo, a través del desplazamiento de las mejoras en las condiciones de trabajo docente por la tan mentada “vocación”, instalando en la opinión pública que “los sacrificios” a los que se somete a los docentes son inherentes a la misma. Lo expuesto lejos de permitir construir escuelas inclusivas y de calidad, lleva a los docentes a ser sumisos burócratas alejados de su tarea pedagógica. De esta forma el trabajo de las conducciones escolares, se convierte en un empleo enajenante.

Asimismo reinstalar el término “gestión educativa”, busca condicionar el trabajo al manejo “creativo/eficiente” de los recursos (cada vez más escasos) disponibles, anulando la posibilidad de reclamo. Para dicha concepción, una buena conducción escolar es la que se las arregla como puede.

Los cambios en las condiciones materiales, si bien no son suficientes para que se produzcan las transformaciones deseadas en las escuelas secundarias ya que también se necesitan cambios culturales, son necesarios. Y son aún más necesarios en procesos de retroceso. Sin caer en el materialismo, podemos sostener que sólo podríamos juzgar los avances en educación en las medidas que las condiciones laborales y la organización del trabajo en las escuelas se modifiquen. Un Estado que incrementa la inversión en educación puede demandar “progresos” en el área, pero un Estado que desfinancia el sistema educativo, nos obliga a discutir cuestiones básicas que hacen a una materialidad elemental.

Esta debacle general conduce nuevamente por vía de la reacción a situaciones de decisiones extremas para enfrentar desde las escuelas los intentos de degradación educativa. El desafío se renueva. En esta oportunidad, con la balanza inclinada para el conservadurismo, lo que obliga a reformular la acción militante, la voluntad colectiva, el compromiso y la racionalidad para que, cada instancia que trascienda un límite tenga la fuerza de una acción fundante. Dice Enrique Dussel (2016):

“Por distintos factores internos y externos, estamos en una situación que podría describirse como que habíamos dado dos pasos hacia delante y ahora hemos dado uno hacia atrás, pero de ninguna manera puede hablarse de triunfo de la reacción. La historia es como un forcejeo, una dialéctica compleja a largo plazo, aun los triunfos también son cortos y hay que saber acumular fuerzas para los próximos dos pasos adelante”

Ese forcejeo se da en la macro y en la micro política. Entre los distintos actores del sistema, y también en las escuelas.

Una escuela que tiene como objetivo elevar en dignidad, se enfrenta a diario con dilemas éticos que trascienden el marco de lo normativo. Sólo cuando podemos argumentar nuestras prácticas estamos autorizados a decir que superamos el mecanicismo burocrático, la enajenación deshumanizante, la inercia que prescinde de sentido. Las EMEM Históricas y las Escuelas de Reingreso lo hicieron. La consideración hacia ellas en este escrito, buscó poner en evidencia principios y acciones que hacen a las escuelas que se conciben para todos. En tiempos de exclusión y de “secundarias del futuro” (tema que no fue abordado en este trabajo y que merece un análisis en si mismo) vale la pena una mirada sobre el pasado y sobre el presente de aquellas escuelas que garantizan el derechos social de la educación más allá de los límites establecidos por los propios Estados.

BIBLIOGRAFIA

Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires. Soglo XXI Editores Argentina.

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social (contra el mito de la igualdad de oportunidades). Buenos aires. Siglo XXI Editores Argentina.

Dussel, E. (12 de octubre de 2016). Sin una descolonización del pensamiento no hay revolución. Fuente: Languana.tv (Clodovaldo Hernández) Recuperado de <http://albaciudad.org/2016/10/enrique-dussel-sin-una-descolonizacion-del-pensamiento-no-hay-revolucion/>

Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (2003). La nueva era de las desigualdades. Buenos aires. Manantial.

Freire, P. (2006). El grito manso. Buenos aires. Soglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y osadía-La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Silo XXI Editores Argentina.

Gentili, P. (2012). Pedagogía de la igualdad-Ensayos contra la educación excluyente. Buenos aires. Siglo XXI Editores Argentina.

González, H.; Spessot, A.; Rinald, M.R.; Crespo, A.; y Escalante, M. Reconociendo nuestro trabajo docente. (s/data). Buenos Aires. Ediciones CTERA

Hernández, G. (4 de julio de 2014). La plutocracia: como el gobierno pasó a manos de los ricos. Recuperado de <http://argentina.indymedia.org/news/2014/07/862652.php>

Kush, R. (7 de mayo de 2013) ¿Saber o sabiduría? Del libro “Charlas para vivir en America”. Recuperado de <http://didacticadeestapatria.blogspot.com.ar/2013/05/saber-o-sabiduria-por-rodolfo-kusch.html>

Sader, E. y Gentili, P. (comps.). (2003). La trama del neoliberalismo-Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires. Eudeba-CLACSO.

Santore, M.; Maldonado, S.; Vázquez, S.A. y Ojea, M. (2011). Autorizados a enseñar. Buenos Aires. Ediciones CTERA

Rebecchi, N. (2012). Una escuela para todos: la importancia de las culturas institucionales inclusivas. Escuelas de Reingreso en la ciudad autónoma de buenos Aires. Alemania. Editorial Académica Española.

Stiglitz, J. (2012). El precio de la desigualdad. Buenos Aires. Taurus.

Villarreal, J. (1997). La exclusión social. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma S.A.