

Los desafíos de la Educación Inclusiva y los actores educativos

Mgter. Susana ALEGRE. Docente investigadora
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de San Luis
Villa Mercedes (San Luis)
salegre@unsl.edu.ar

Resumen

Este trabajo pretende analizar la posibilidad de transformación que tiene la escuela en el espacio organizacional donde las prácticas de los actores educativos se especifican y, de esta manera organizan la escena escolar a través de los vínculos de los distintos actores que componen el ámbito escolar. Estas prácticas visibilizadas, están inmersas en contradicciones, donde la aparición de relaciones conflictivas resulta ineludible y, tanto obstruyen el proceso dinámico de los vínculos, como posibilitan el cambio para transformar con inclusión.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, se abre un nuevo capítulo para la historia del sistema educativo argentino, por cuanto se intenta a través de ella, crear un marco normativo indispensable para promover y garantizar los procesos de transformación necesarios con mayor inclusión de los actores educativos. Por lo tanto, es importante destacar que la ley mencionada, es un instrumento válido donde se determina en forma explícita, los derechos, obligaciones y garantías que deben asumir los actores involucrados. No obstante, desde el anclaje de estas consideraciones cabe preguntarse, ¿es suficiente la Ley para garantizar una transformación con inclusión social?; ¿cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta para una verdadera educación inclusiva?

Palabras claves: Educación - Inclusión - Cambio - Prácticas

Abstract

This paper intends to analyze the possibility of transformation that the school has in the organizational space in which the practices of the educational actors are specified and in this way, organize the school scene through the bonds between the different actors that compose the school environment. These visualized practices are immersed in contradictions where the emergence of conflicting relationships it is unavoidable, and both obstruct the process dynamic links, as they would allow the change to transform with inclusion.

With the enactment of the Law on National Education No. 26206/06, it is opened a new chapter to the history of Argentine education system, in that it is attempted through it to create a necessary regulatory framework to promote and ensure the transformation processes necessary with greater inclusion of educational actors. Therefore, it is important to emphasize that the law in question is a valid instrument which is determined explicitly, the rights, obligations and guarantees to be assumed by stakeholders. However, since the anchoring of these considerations these questions arise, is this law enough to secure a transformation with social inclusion? What are the aspects that should be considered for a real inclusive education?

Keywords: Education - Inclusion - Practices- Change

La escuela se despliega en un espacio organizacional marcada por una etapa Posmoderna que si bien aún no aparece con una definición propia, es importante indicar que se la entiende como otro producto social de transición. En esta etapa de transición aparecen los distintos atravesamientos que dan lugar a nuevas formas y relaciones sociales y de producción que están signadas de alguna manera por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, donde sólo es posible una transformación si se parte desde una educación inclusiva. Este movimiento se da en un espacio que está mediatizado por las prácticas de los actores educativos que especifican y por lo tanto organizan la escena en la que se vinculan; además se resalta que éstas prácticas están inmersas en contradicciones donde la aparición de relaciones conflictivas entre los actores es una consecuencia ineludible. El proceso dinámico de estos vínculos aparece en un doble juego, tanto obstruyen como posibilitan el cambio y una transformación en las distintas problemáticas que aparecen en la escena educativa, pero cuyo objetivo rector en las relaciones es la inclusión del conjunto de los actores que componen la escuela.

La innovación educativa puede quedar limitada a una expresión de deseos y de esta manera solo se conserva el orden simbólico en la escuela y la fuerza del instituyente queda inhabilitada en la generación de prácticas que acuerden a los tiempos actuales. Es decir, lo trascendente en este sentido para que la escuela evolucione es que los actores tengan la posibilidad de enriquecer las prácticas a través de los diversos criterios y de las decisiones que realicen en las distintas tareas educativas. Por cuanto, una transformación con inclusión, implica un cambio de actitud en las relaciones vinculares que, básicamente parte de re-pensar y re-crear el trabajo colectivo. Esta secuencia tiene el significado de desmitificar las viejas prácticas, para articularlas a un nuevo proceso donde se dirime entre todos los acuerdos explícitos que son de competencia en la organización escolar. Si bien este proceso se realiza pasando por un mecanismo complejo, delinea la posibilidad de articular los vínculos desde la inclusión de los actores, respondiendo de manera positiva a la diversidad en cuanto permite la participación efectiva en el programa de una educación inclusiva.

Desde un dispositivo cultural se instala la escuela en la sociedad para visibilizar saberes, creencias, valores y principios y, de este modo justifica un orden con inclusión y cohesión social que en la dinámica interna se da a través de un proceso de reflexión y de acción forjado por el instituyente colectivo. Esta idiosincrasia del movimiento interno se articula con atravesamientos sociales que condicionan a los distintos actores y especialmente en los jóvenes que transitan la escuela, a la vez que explican el sentido de una nueva realidad en lo educativo.

Por lo tanto desde el punto de vista macro social, es pertinente considerar que existen una serie de rasgos, más o menos definidos que sirven para caracterizar la sociedad de los últimos años, en una era postmodernista. Etapa, en la que aparecen alteraciones de los valores que fueron los cimientos de la sociedad, y que en la actualidad logra que el consumismo y el materialismo le den sentido a la vida, alejando de esta manera a los actores sociales del tanpreciado bien común, para enfocarse a construir un exacerbado individualismo.

Señalada esta concepción, es pertinente considerar que la presencia simultánea de efectos en el amplio conjunto de condiciones que se dan en el escenario de lo social, influyen en las organizaciones escolares, y tanto posibilitan como limitan la inclusión de los jóvenes en el proceso educativo. Es así como en el imaginario social se ha instalado que son los medios de masas lo que se convierten en transmisoras de la verdad, lo que se expresa en el hecho concreto es que lo que no aparece por un medio de comunicación masiva, simplemente no existe para la sociedad.

Es decir, en los nuevos escenarios sociales, se dan condiciones que están signadas por una importante irrupción de los nuevos modos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, y a partir de estas disposiciones, se han realizado cambios vertiginosos que han acentuado crisis en multitud de ámbitos y esferas sociales, sin que lo educativo haya podido estar ajeno a esta nueva realidad. Entre sus demarcaciones más singulares y genuinas de una sociedad de la información, la que mejor la define y configura, son sin duda, las que se inscriben en una sociedad del consumo y del bienestar. Estas configuraciones -como tantas otras, que en el presente trabajo no se tienen en cuenta, a modo de realizar un recorte-, generan nuevos y múltiples ejes de inclusión-exclusión con multiplicación de los conflictos en las distintas organizaciones. Coincidiendo con García Delgado (1998), es pertinente mencionar que se ha producido el pasaje de un modelo cultural de solidaridades y cohesión social, hacia otros vinculados a situaciones problemáticas como la competencia o individualidad exacerbada, violencia y desordenes tanto sociales como organizacionales. Esto fenómenos sociales que se juegan y se complejizan en la sociedad, se trasladan a las organizaciones escolares, traduciéndose en una dinámica interna educativa que queda expuesta en las particularidades y singularidades a través de una línea de tensión que oscila entre la inclusión - exclusión.

La educación pública por definición es equitativa y de calidad, por lo tanto es inclusiva en tanto y en cuanto conlleva en sus máximas ineludibles, la garantía de permitir el acceso, la participación y el aprendizaje de los niños o jóvenes, independientemente de la condición socio cultural y económica de la que provienen. Es decir, la escuela es una organización social que está inmersa en un proceso de transformación educativa puesto que entre sus prioridades "...regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella." (Ley de Educación Nacional N°: 26206:06); no se libera del riesgo que al interior se generen prácticas conflictivas y no inclusivas, entre los actores. Se demuestra por tanto que esta Ley no acciona por sí misma una inclusión, con la posibilidad de articular lo individual y lo colectivo, lo universal y lo diferente, sino que, en la escuela se instala una práctica a partir del proceso de enseñanza aprendizaje, que es el que organiza la escena en la que se vinculan los actores. Estas prácticas que se sitúan temporal y espacialmente en un momento determinado, están atravesadas por un lado, por las expectativas, las creencias, lo implícito y por las representaciones de los que componen el seno de la organización y por otro lado, también se encuentran íntimamente relacionadas y determinadas por el desempeño de lo explícito que se da en la cotidianeidad en la escuela.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, las prácticas involucran a los actores que comparten un mismo escenario y muestran o visibilizan diversos hábitos, estilos y maneras de sentir, pensar y hacer. Por lo tanto, en la organización educativa, la interacción entre los actores conlleva a que las diversas prácticas son dinamizadas o articuladas por lo que se dice, lo que se hace, de las reglas que se imponen, y de las razones que se dan, tanto de los proyectos, como de las evidencias (Foucault:1983). En este sentido, es pertinente considerar que en una unidad pedagógica, desencadenan procesos y procedimientos, además de plantear estrategias de intervención desde lo racional consciente y deliberado, con aquello que se desliza de modo no consciente y acrítico, a través de vínculos entre los actores. De este modo, se comprometen seriamente las prácticas, tanto la de los docentes, como la de los alumnos que transitan la escuela en busca de una transformación con inclusión educativa.

La inclusión se produce a través de vínculos profundos de identificación y de estructuraciones de progresiva complejidad, ya que requiere de los docentes un amplio grado de idoneidad y capacidad para instalar el ejercicio de las prácticas en una zona de

permanente y delicado equilibrio. Estas prácticas deben responder por un lado, dentro del sistema social a los valores aprobados, los cuales se deben transmitir y, por otro, conciben una responsabilidad para dar respuestas concretas a los alumnos frente al aumento de incertidumbre, de crisis y de cambio. Al respecto, para Crozier y Friedberg (1990) el cambio y por lo tanto la transformación sólo puede comprenderse como un proceso de creación colectiva de las prácticas, a través del cual se ejercitan, se recrea y se establecen nuevas formas de jugar el juego en la organización educativa. En resumen, con la posibilidad del cambio, aparece una nueva praxis social que tanto apela a la cooperación como al conflicto que en un proceso de aprendizaje colectivo permite nuevas construcciones de acción de los actores organizacionales en los distintos campos (Bourdieu: 1985), donde las prácticas de los actores están implicadas en el juego que jueguen.

Siguiendo a Bourdieu (1977), el conflicto resulta de la confrontación u oposición de fuerzas, tendencias, intereses y de esta manera se puede entender como posiciones en lucha que se dan en un determinado campo. A partir de esta enunciación, se puede considerar que tanto objetivos, tarea y roles, están articulados en un campo, incorporados a una cadena y división del trabajo que limita y delimita lo que ahí está en juego -enjeu- que tiene que ver con el capital y el interés.

Indudablemente, el tipo de capital preponderante que está en juego en cada docente, dependerá de la racionalidad dominante que impera.

Indudablemente, el tipo de capital preponderante que está en juego en cada docente, dependerá de la racionalidad dominante que impera.

A través de la práctica se despliegan indicadores diferenciales tales como valores, experiencias, expectativas y actitudes que potencian un proceso vincular que dinamizan un espacio de juego en donde se adoptan distintas y complicadas estrategias y, un interés canalizado por sostener la posición que el actor ocupa en ese momento o para acceder a otra mejor posición. Esta definición conlleva a considerar que la escuela necesita que los actores que la componen, lleven a cabo un proyecto educativo colectivo, que regule, normativice y oriente las prácticas organizacionales en la transformación en la que está inmersa a través de la Ley de Educación Nacional, posibilitando que la escuela trascienda en lo social a partir de ser inclusiva. Amalgamar la función pedagógica con la función social es reconocer a la escuela en su función práctica educativa. Este posicionamiento conlleva a pensar que toda organización debe tener en cuenta el contexto local en el que está inserta, es decir, considerar las distintas particularidades por las que atraviesa cada unidad pedagógica. Esto implica que se debe avanzar en definiciones que le den sentido para recuperar y revalorizar su historia, con los atravesamientos económicos, culturales, políticos y familiares, ya que la escuela es concebida como un campo de mediación en el que confluyen diversas tensiones. En la escuela, las prácticas constituyen espacios donde los actores articulan lo socio-cultural y los saberes que se disputan en relaciones de vínculos de poder - saber, y se instala de esta manera, prácticas educativas que si bien generan conflictos, éstos no pueden dejar de velar por la inclusión de los actores educativos. La inclusión educativa remite a la concepción de cambio; no solo porque cambia el contexto en el que se encuentra, sino también porque lo hacen o lo tienen que hacer los distintos actores que le dan la razón de ser, para alcanzar la función específica, que es la de transmitir conocimiento.

Si se tiene en cuenta que "...la escuela producto moderno por excelencia se derrumba en el territorio de la post-modernidad" (Follari 1995), entonces, la transformación educativa demanda de los distintos actores sociales y de los específicos que componen la escuela, que se comprometan a través de las prácticas en un trabajo sostenido dentro de la diversidad y de lo disperso, para forjar la educación del futuro. Esta concepción lleva a considerar que es impensable una transformación educativa sin prácticas reflexivas, sin ámbitos para la

discusión, el debate, los acuerdos y actividades que se realicen en conjunto. Aún cuando la educación se construya en un campo de tensión y lucha y se traduzcan en algunos momentos en procedimientos tendientes a la reproducción de lo instituido, está la posibilidad que los actores puedan promover prácticas que tiendan a lo instituyente, para formar el capital humano y para resignificar el lugar que la escuela tiene en este nuevo orden.

Con la implementación de la nueva Ley de Educación Nacional se inicia un proceso educativo, donde uno de los objetivos principales es posibilitar el conocimiento a los alumnos que transitan las escuelas, como parte del compromiso de equidad. Se retoma como centro de anclaje el papel democratizador, incluyendo la formación de las competencias necesarias en un nuevo orden social, donde el conocimiento y la tecnología implican crecimiento o preparación para representar o ejercer la inclusión social educativa.

Bibliografía:

- Auge, Marc** (2000) *Los no Lugares*. 5ta. Reimp. Gedisa. Barcelona. España
- Alegre, S.** (2012) *Deserción Universitaria. Factores que inciden en la continuidad de los estudios* Ean: 9783659018022 Editorial Académica Española. Sitio Web: <https://www.eae-publishing.com/>
- Balestena, Eduardo** (1996) *Lo Institucional. Paradigma y transgresión*. Ed. Espacio. Bs. As.
- Bourdieu, P.** (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. 1º Edición. Akal Universitaria. Madrid
- Bourdieu, P. Passeron, J.C.** (1975) *La Reproducción*. Laia. Barcelona.
- Castoriadis, C.** (1990) *El mundo fragmentado*. C. Ensayos.
- Crozier, M. y Friedberg, E.** (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción correctiva* Ed. Alianza. México.
- Duschatsky, S.** (1999) *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.
- Enriquez, E.** (1997) *"L'Organisation en analyse"*. Trabajo traducido por Ana María Correa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Etkin, J. Schavarstein, L.** (1992) *Identidad de las Organizaciones. Invariancia y cambio*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Foucault, Michel** (1996) *Las redes del poder*. Ed. Almagesto. Cap. Federal.
- Foucault, Michel** (1983) *El discurso del poder*. Folio Ediciones. México.
- Fernandez, Lidia M.** (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Bs. As.
- Fernandez, Lidia M.** (1998) *Instituciones educativas*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Follari, R.** (1995) *"Lo curricular"* Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- García Delgado, Daniel** (1998) *Estado Nación y Globalización*. Ed Ariel Buenos Aires
- Gutierrez, Alicia** (1995) Pierre Bourdieu. *Las prácticas sociales*. Ed. Cátedra. Córdoba.
- Habermas, J.** (1994) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Ley de Educación Nacional Nro. 26.206/06.**
- Loureau, Rene** (1987) *El Análisis institucional*. Amorroutu